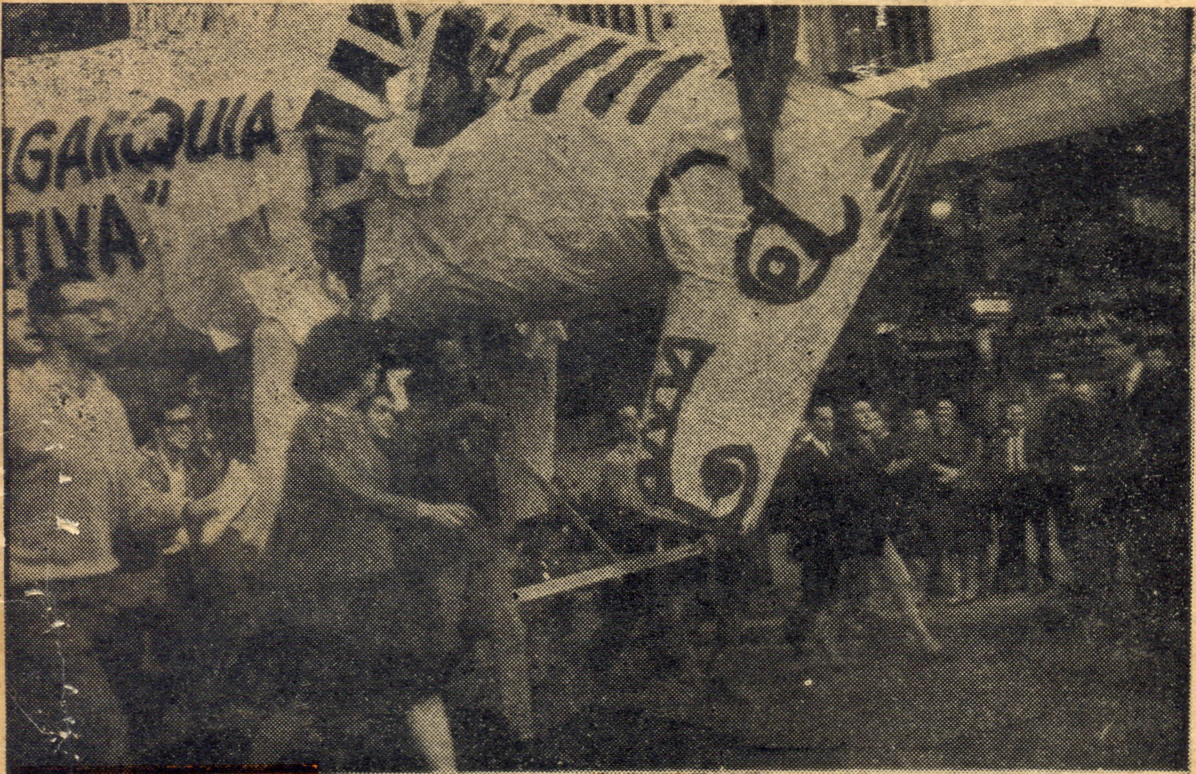
UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
ORIENTAL DEL URUGUAY



Caja: 327
370
M781ex

UNA EXPERIENCIA EDUCACIONAL 1960 1970

ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES

Caja: 327

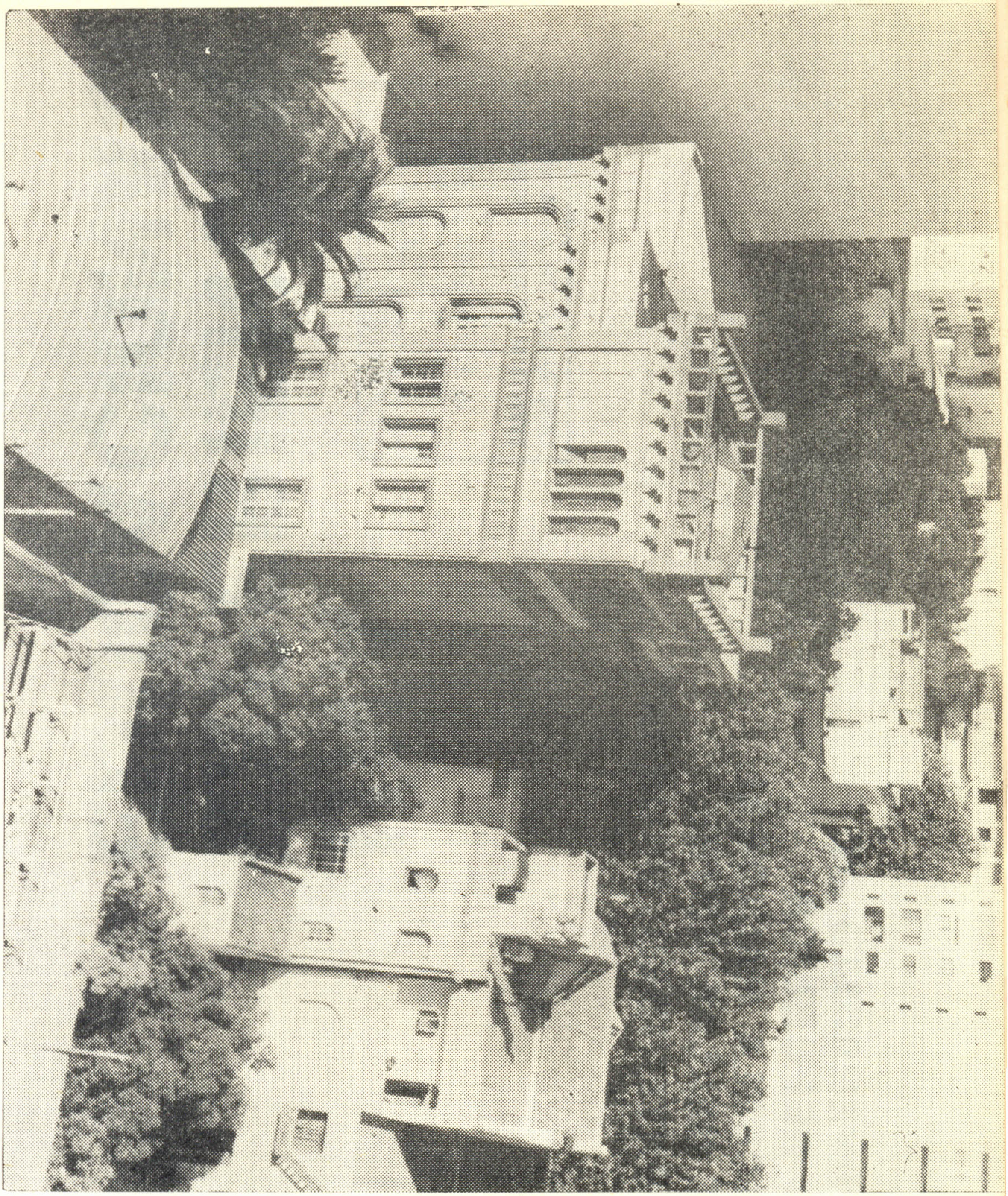
370
M781ex

Dedicado a los que dieron su vida o
su libertad luchando contra la tiranía.

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES
MONTEVIDEO - URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE INGENIERIA Y AGRIMENSURA
— BIBLIOTECA —
Ing. EDUARDO GARCIA DE ZUÑIGA
MONTEVIDEO - URUGUAY
N.º DE ENTRADA 39648
16/XII/971

UNA EXPERIENCIA EDUCACIONAL



Un edificio de vivienda particular. Nuestro local desde hace 10 años.

INTRODUCCION

Esta publicación describirá y fundamentará una experiencia de enseñanza activa integral, universitaria, referida a las artes plásticas y desarrollada en el último decenio aquí en la Escuela Nacional de Bellas Artes.

La recolección del material que compone este texto, pretende actuar solamente como índice de un proceso intransferible en toda su riqueza.

Tanto en el largo proceso de conquista como en el desarrollo del Plan en estos diez años, hemos producido una serie de rectificaciones y hallazgos que ordenaron la enseñanza que se analiza más adelante.

Partimos de una inquietud general por los propósitos de la enseñanza activa y terminamos por afrontar la responsabilidad global del mundo estudiantil.

Nuestros cursos y nuestros talleres, están enclavados en el centro del acontecer de su medio, con todas las responsabilidades y compromiso que ello implica, razón por la cual, su naturaleza educacional debió emprenderla con todos los intereses enajenantes de la voluntad estudiantil y de su medio.

No pudo ni quiso parcelar artificialmente su campo de acción y aceptó el desafío de una molesta y trabajosa, y mucho más comprometida incidencia general.

Ello determinó distintos frentes de trabajo en expansión creciente.

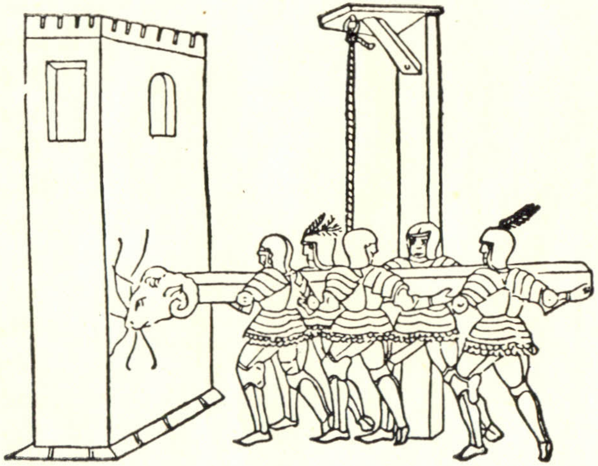
La práctica activa de los nuevos valores de esta experiencia fue la razón de nuestra fuerza, pero también de las consecuencias urticantes y reactivas que la misma despertó en las más diferentes esferas.

De esta forma, la Escuela de Bellas Artes, sin voz propia regular en los medios de comunicación masivos fue convirtiéndose en un estereotipo muy distinto a su versión real. Fue el tributo a la sucesión de intereses regresivos que nuestra experiencia lesionó.

El intenso esfuerzo que demandó y demanda la enseñanza que más adelante se expone, nos recluyó en una investigación docente, en el contacto con el medio y en la manuntención material de una enseñanza experimental mínimamente financiada.

Esta publicación viene a establecer los caracteres reales de lo que hemos hecho y pensamos y a despejar toda interpretación no responsable de la aventura educativa de la ENBA.

Finalmente ofrecemos las reflexiones que en el material de la publicación quedan dichas para su posible utilidad general.

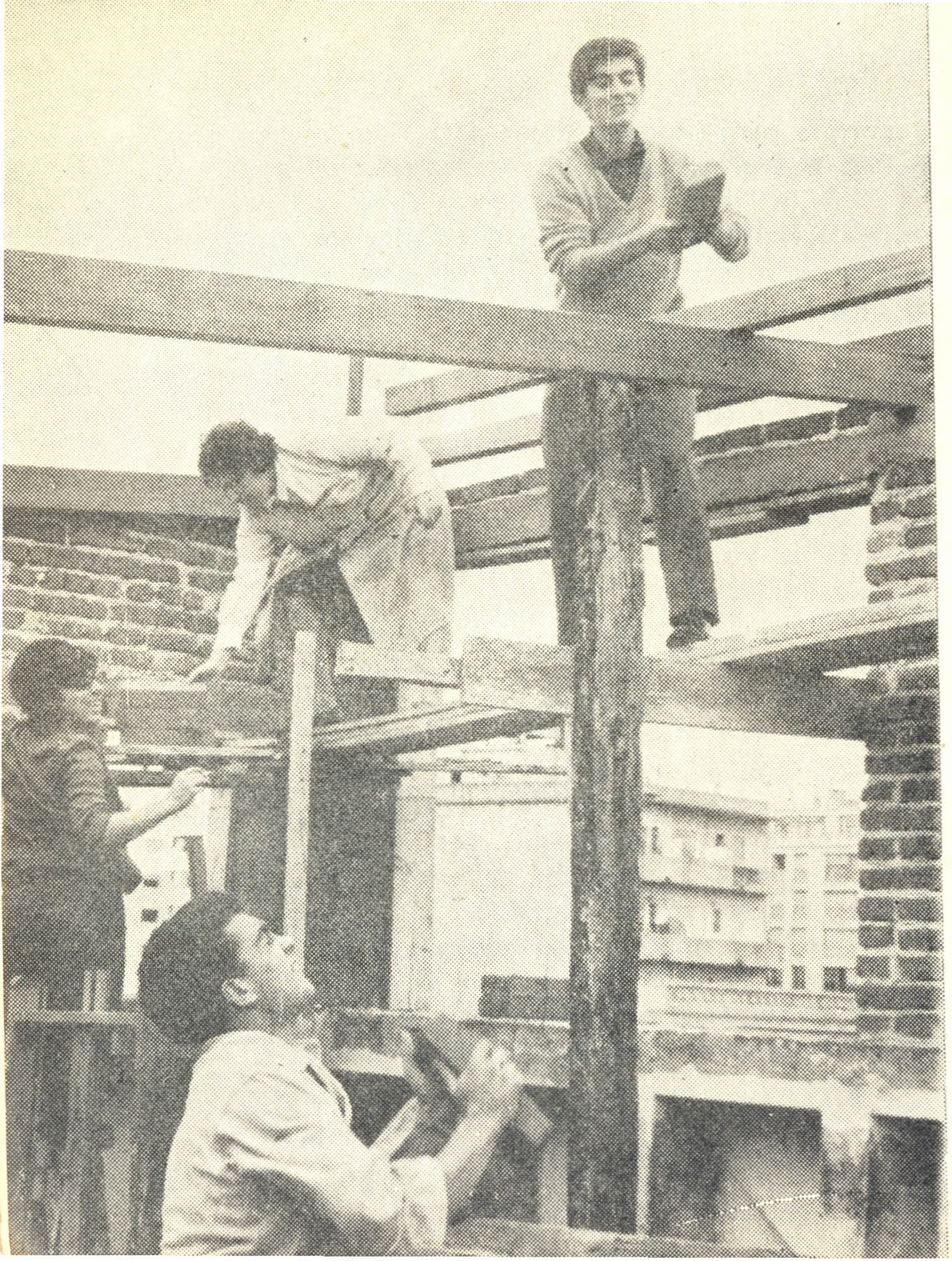


ADVERTENCIA

Es imperioso para nosotros dejar perfectamente establecidas tres precisiones al comienzo de este trabajo:

1) Que el material que compone esta publicación se realizó en forma colectiva, con el esfuerzo unido de estudiantes y docentes, y que fue analizado y discutido hasta ser fruto de un acuerdo común. Por ende, asumimos también colectivamente la responsabilidad de lo aquí expuesto.
2) Que, por lo anterior, hemos considerado como parte del trabajo colectivo, las transcripciones e ideas de trabajos realizados por militantes de la E.N.B.A. (artículos, tesis, etc.), y por lo tanto éstos están eximidos de cita expresa.
3) Que esta publicación consta de dos partes (como lo especificamos en el epílogo de este tomo), y que las razones que nos obligan a dividir un texto que estuvo proyectado como una unidad física, escapan completamente a nuestras fuerzas. Plazos estrictos, condicionados a la necesidad de impresión en fechas determinadas, nos llevan a retrasar la entrega de parte del material, a pesar d estar él preparado y redactado.

De todos modos, hemos considerado que la demora está circunscripta al período que va desde fin a comienzo de los cursos, y que ella no afectará sustancialmente los objetivos e intenciones de este trabajo.



Construyendo nuestros talleres en la azotea de la vieja casa, con mano de obra estudiantil y docente. La superpoblación fue nuestro primer problema metodológico.

La enseñanza en nuestro siglo crítico

El marco general

La perspectiva de nuestro siglo crítico, reúne una serie de tensos esfuerzos experimentales en materia de enseñanza. El objetivo forzosamente presente, es el cambio a que está convocado el siglo. Es que la vieja cultura occidental, cuyos valores informan nuestra vida social y moral, llegó a universalizarse casi al mismo tiempo en que entró en crisis. Su esplendor tecnológico y su dominio irrestricto sobre la tierra, coinciden, y tal vez son la causa, de su profunda crisis interna.

La verdadera contradicción última de éste, nuestro neo-capitalismo, reside a nuestro juicio, en que exige del individuo social actitudes cuyas bases síquicas son incompatibles con el sistema. Diríamos que esta contradicción es el diagnóstico de nuestra crisis.

La producción capitalista se desarrolla en una economía de mercados. Es decir supone una alta actitud productora en libre competencia, y una creciente capacidad de consumo. En el orden humano, esto significa elevación del nivel individual como técnico productor y como consumidor exigente. O sea, ascenso pronunciado y creciente del plano medio de civilización y cultura. Es el ascenso de las masas, cuyos primeros empujes se advirtieron hace ya más de medio siglo.

Pero correlativamente, el desenvolvimiento de la producción capitalista enajenó cada vez más la responsabilidad de la acción de este productor-consumidor, sobre el afinamiento y superación en cuyas cualidades humanas había asentado su prosperidad. El instrumento técnico de

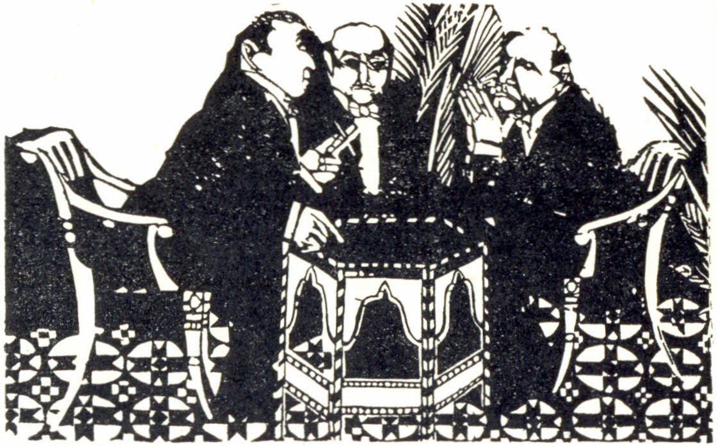
esa enajenación es el precio, es decir, el valor social abstracto para toda producción o creación, que la autonomiza y la vuelve intercambiable y anónima en la cotización del mercado. Es el resultado de lo que los economistas, especialmente los alemanes, llaman la racionalización capitalista.

Todos los poderes sociales terminan por asentarse en esos valores abstractos. El precio del trabajo o régimen salarial, es la pieza maestra de tal aparato. Entendemos que entre aquella superación humana progresiva y esta enajenación, hay una insalvable contradicción, de esencia, que tiene la responsabilidad última de nuestra crisis.

La sociedad entera por definición y por empuje de su postergado hombre masa busca un lugar en la escena de la historia. Intenta y vuelve a intentar el desplazamiento de los sistemas alienatorios, los mecanismos de delegación y concentración del poder, pero sobre todo intenta su protagonismo.

La historia marcha entonces, en tendencia general, hacia él, hacia su poder común y colectivo, hacia su responsabilidad personal. Pero es una historia que la presentimos, que aún no está hecha. En verdad, la estamos haciendo. El rumbo es hacia una forma de querer vivir distinta. Nadie olvidará en esa historia positiva los actos y los períodos que orientan el cambio, pero lo esencial es el proceso, el proceso mayor, la línea general.

El tema de las experiencias educacionales, es materia central del proceso, residencia obligada de una nueva escala de valores. La enseñanza sufrió el proceso de inadecuación integral a los nuevos requerimientos del siglo. No sólo debió operar de acuerdo al empuje de nuevas ma-



sas sociales que lo integraron, sino que debió modificar su apariencia educativa para derivar la inexorable demanda de protagonismo social creativo en adiestramiento cómplice y fiel a los viejos valores de la sociedad de elite.

Nuestra experiencia educacional se inserta en ese proceso mayor que abarca y sacude en pleno al siglo XX, y tiene su aporte que ofrecer. Este material rinde cuentas de tal aporte.

El cambio

Creemos que toda actitud reformista debe partir de una toma de conciencia muy clara sobre la profundidad de la transformación que debe acometerse. Esta transformación afecta todos los aspectos de la enseñanza organizada. No es meramente un cambio de temas ó métodos. Es un cambio de objetivos, que alcanza tanto a los contenidos como a la organización y los procedimientos docentes.

Genéricamente, la educación procura una puesta al día del educando en su civilización y cultura para su incorporación social en términos activos. El mecanismo educativo, de trasmisión cultural, debe colocar al educando en condiciones de responder saludablemente a los requerimientos de su medio.

Este objetivo determina todo lo demás.

Pese a los grandes esfuerzos reformistas, debemos admitir que nuestra enseñanza superior no ha ido más allá, en gran parte de sus aplicaciones, del esquema básico de la tradición académica. Y en muchos casos parece dirigirse a adaptarlo a las nuevas necesidades inmediatas, salteando una imprescindible revisión al nivel de los fundamentos, es decir de los objetivos educacionales mismos. Vamos a tratar de explicarnos.

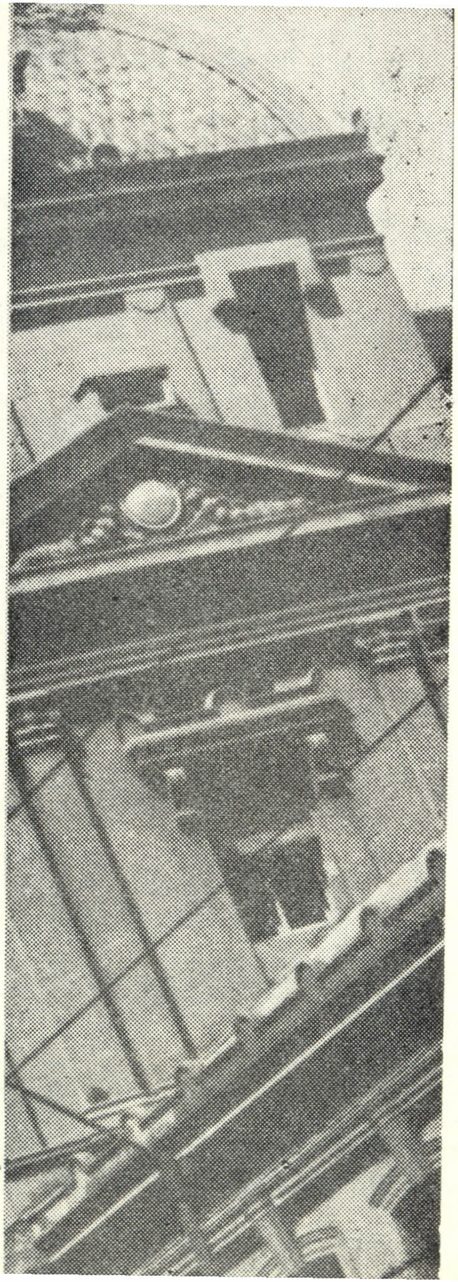
La enseñanza superior que heredamos era un complemento educacional tendiente a ciertas especializaciones. Podemos resumir su técnica pedagógica del siguiente modo. Partía de una elaboración previa y sistemática del estado de los conocimientos en cada rama, que preparaba un material como conjunto intelectualmente coherente y aproximadamente armónico, que fijaba lo que debía ser trasmitido al estudiante. El manual o texto, ajustado a esa elaboración, resultaba el instrumento sintético fundamental para esa trasmisión, que se operaba bajo la dirección magistral del docente. La falta de texto se suplía con los apuntes o versión de la exposición profesoral ex - cathedra. Debe reconocerse que en gran medida esta descripción podría ser hecha conjugando los verbos en tiempo presente.

El aspecto empírico de tal enseñanza —supuestamente empírico, porque se realizaba en talleres o laboratorios— se ajustaba a iguales cánones. Se actuaba —y por desgracia aún se actúa— sobre modelos ideales, que condensaban el saber adquirido y sistematizado a esos efectos. La experiencia residía en la reproducción, o su acercamiento, a tales modelos.

Tal el mensaje y el método de la enseñanza académica. Tal lo que ocurría en nuestra Escuela hasta 1958. Y lo que, en buena medida sigue ocurriendo en diversos sectores de la Universidad.

Esta enseñanza nos impresiona, desde el principio, por dos defectos fundamentales, que desembocan en una deficiencia educativa. En la actualidad son no sólo evidentes sino chocantes.

El primer defecto se refiere al contenido de la



enseñanza. Preparar un material sistemático que resuma, con coherencia intelectual, los resultados actuales del conocimiento es, en todo caso, proponer como realidad acabada, un material convencionalmente compuesto. En rigor, se ha practicado un corte en un proceso tenso y desparejo, y con los elementos encontrados se armó un sistema falsamente lógico. Es lo que se ofrece al estudiante. El mensaje que se trasmite al educando consiste, exclusivamente, en un cuerpo de conocimientos arbitrariamente integrados, que le producen una imagen estática de la cultura. La médula de esa cultura, aunque puede considerarse implícita, permanece oculta, invisible. El estudiante recibe un saber como conjunto de resultados acumulados, pero permanece al margen de la entraña cultural que produjo ese saber.

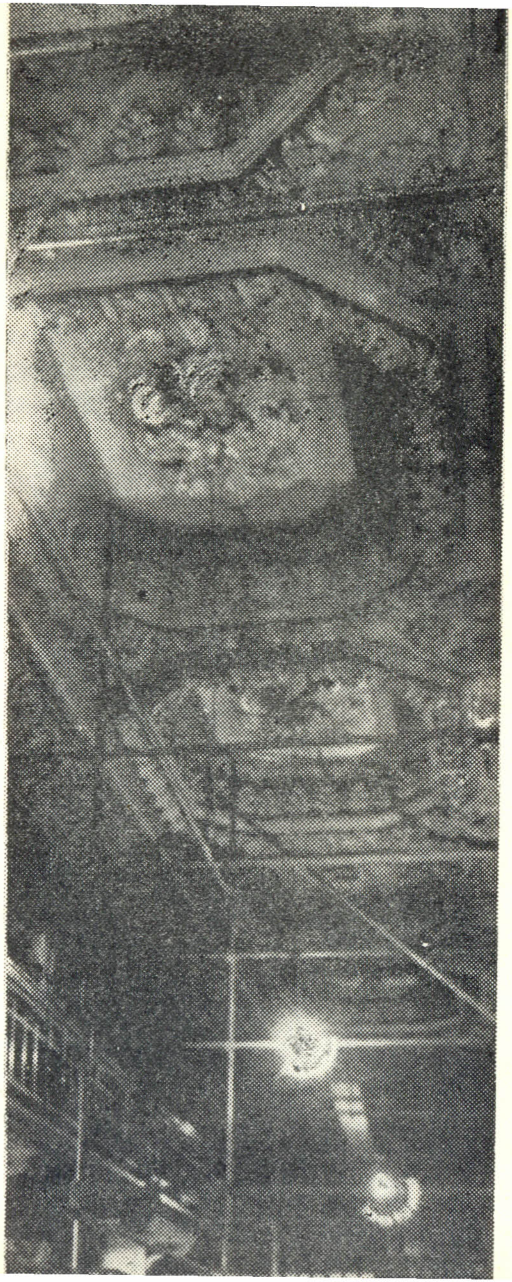
Se le entregan recetas hechas, no el modo de hacerlas. Y esas recetas son compuestos provisorios, que pierden rápidamente su actualidad, si es que ya no la habían perdido en el momento de ser enseñadas. Integran una corteza cambiante, cuyo aspecto, en el momento de preparar los respectivos cursos, ha sido arbitrariamente tomado como algo permanente. Al poco tiempo, el estudiante tropezará con la inadecuación de esas fórmulas y con su incapacidad de sustituírlas eficazmente. Se sentirá encerrado en una trama de respuestas que no corresponden a las cuestiones que debe resolver. Y por aquí vamos cayendo en el otro defecto referido.

La pedagogía académica, en cuanto ofrece un compuesto intelectual, se priva de toda incidencia formativa en el educando. Todos advertimos que el

conjunto informativo ofrecido por esa docencia resbala superficialmente sobre el intelecto del alumno y permanece absolutamente fuera de su emoción vital. Para el estudiante, todo el material que se le presenta constituye un artificio, con recomendación de útil y nada más. Lo transitará penosamente y sin entusiasmo. No le encontrará correspondencia con sus íntimas inquietudes. Tratará de cultivar éstas por vías autodidácticas o las adormecerá en el conformismo. La enseñanza actuará más bien de traba, en cuanto tiende a ubicarlo en un sistema cerrado de conocimientos. Apenas aprovechará de él cierta aptitud intelectual, no muy adecuada, mero fruto de la gimnasia de sus facultades.

No obstante estos ostensibles defectos, notorios al primer contacto, ese sistema de enseñanza funcionó con relativa eficacia en el pasado y produjo resultados que ningún radicalismo puede menospreciar. Simplemente ocurre que un grupo de factores han trastornado las bases del sistema educacional en que aquella enseñanza funcionaba, y nos están exigiendo un reenfoque a fondo de todo el tema. Creemos que las condiciones sociales y culturales de la nueva educación plantean una situación muy singular, que es todo un desafío a nuestra imaginación y voluntad reformistas. Vamos a tratar de resumir en tres rubros las condicionantes que entendemos más decisivas.

En primer término, la enseñanza tradicional era sólo una parte o aspecto de la educación. Queremos decir que la enseñanza ordenada sistemáticamente en centros docentes era —en cualquiera de sus estadios: elemental, medio o superior— un simple complemento educacional. Las instituciones específicamente docentes cumplían una par-



te relativamente accesoria de la función educacional total. La sociedad tradicional se asentaba, normalmente, en un pluralismo institucional para cumplir sus diversas funciones. O, de otra manera, no existía un racionalismo orgánico entre las instituciones sociales. La función educacional no correspondía íntegramente a órganos educacionales, sino que reposaba en otros órganos de la vida social y era simplemente complementada por institutos docentes especializados. La existencia de ciertas instituciones muy arraigadas y de muy amplios alcances en la vida social de los individuos —como la familia— y la relativa sencillez del instrumental civilizado, daban a aquellas instituciones el cargo y la posibilidad de ser el centro de la educación.

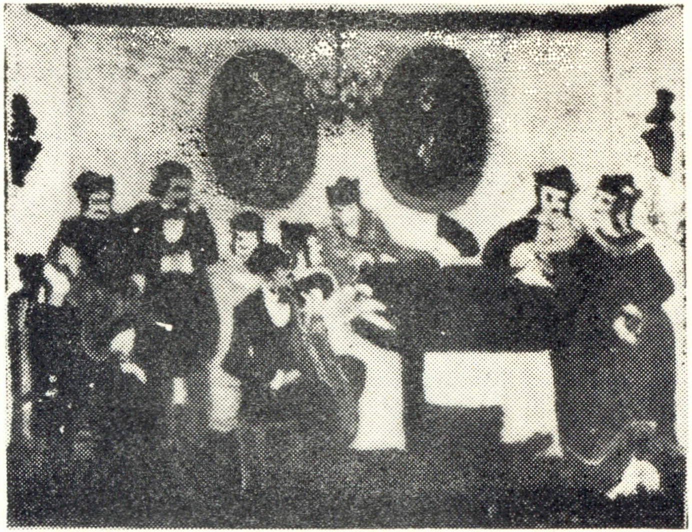
Dewey, hace ya bastante tiempo, puso de relieve este aspecto de la cuestión que estamos analizando, por el examen paralelo de niños formados en hogares arraigados del medio campesino, que aparece como sereno actor de las actividades propias de su ambiente, en oposición al niño de la gran urbe —multitudinaria y complejamente mecanizada— ubicado en una organización hogareña frágil, que sucumbe en el enfrentamiento comprensivo con su medio. Mientras el núcleo familiar mantiene su cohesión y el ambiente social su simplicidad, el niño se introduce naturalmente en su cultura. Puede resolver comprensivamente todo el sencillo instrumental que lo rodea, cuya manufactura presenció o le es fácilmente imaginable a través del manejo diario dentro de la propia familia; todo el sentido de la vida que lo rodea se le revela con amistosa proximidad. Pero cuando la célula familiar tiende a disgregarse en el medio denso de uno de los centros de nuestra sociedad industrial moderna, aquella ecuación educativa se rompe. El niño criado allí ya no logra resolver lógicamente esos extraños e incomprensibles sirvientes de la vida cotidiana, desde la energía eléctrica a los motores a explosión. Bajo esa endemoniada armazón

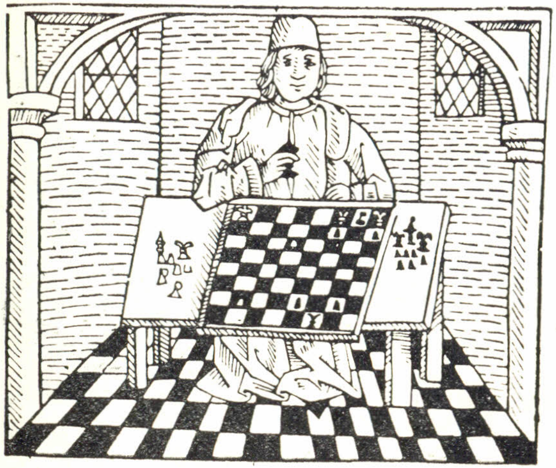
no hay más esfuerzo válido que adiestrarse y habituarse a su uso, ya que resolverlos es imposible. Todo el sistema quedará al margen de los intereses vitales del niño, definitivamente replegados.

Lo dicho es válido para todos los estadios de la enseñanza, incluída, claro está, la enseñanza superior. Siempre la matriz educacional quedaba fuera de los órganos especializados de la enseñanza. Estos satisfacían una apetencia originada en otros medios; su audiencia estaba restringida a núcleos interesados que sólo aspiraban a cierta información complementaria y específica. El universitario tradicional llegaba con el bagaje de cultura provisto por su medio social —la clase alta— y desde él requería una información sistemática referida a ciertos temas y nada más. En los estratos inferiores, el medio social preparaba destinos distintos y les proveía la respectiva matriz cultural. La escuela primaria o la de oficios suministraban, cuando intervenían, un simple complemento.

Hoy, esa sólida trama social, apoyada en la familia como célula madre, está profundamente debilitada y en plena crisis. A su vez, la ordenada y estable sencillez de un mundo exterior de instrumental más primario, ha dejado lugar a un complejo aparato de civilización. Además, los valores básicos han perdido su nitidez y su relación con los logros de la cultura no es nada explícita. En consecuencia, una tarea de inaudita dificultad ha desbordado totalmente las posibilidades de instituciones en evidente regresión. El sistema de una enseñanza complementaria para una educación, cultivada antes y más allá del sistema, se ha vuelto obviamente inadecuada. La enseñanza orgánica debe volverse educación. Lo que antes funcionaba como parcialidad y complemento, debe hacerse ahora totalidad.

El segundo rubro aludido se vincula bastante con el primero que acaba de exponerse. Nuestro tiempo está presenciando una universalización de la cultura. No es





demasiado optimismo decir que la vieja estratificación socio-cultural se ha roto.

La nueva situación puede expresarse por referencia a sus dos perspectivas posibles: por una parte, la cultura tiende a formularse unitariamente, a validarse como ambiente común y no a compartimentarse en función de estratos sociales; y por otra se ha abierto al tránsito de los individuos de toda extracción en toda su amplitud.

De hecho, la enseñanza superior no es más el coto privado de ciertas clases sociales. Aunque el acceso de las clases inferiores se ha demostrado gravemente deficitario, la Universidad recibe una gran mayoría de hijos de las clases medias. Especialmente de las clases medias ciudadanas. Es decir, de aquellas en que los intereses culturales superiores no tienen particular arraigo, ni fuentes extra-docentes de mayor envergadura.

En un tercer rubro, en fin, debemos señalar como elemento condicionante de la transformación educacional, algo que se refiere a la situación misma de la cultura en nuestra particular coyuntura histórica.

Una sociedad relativamente inmóvil con una cultura estabilizada, puede beneficiarse de una trasmisión educacional que se restrinja al saber elaborado. La médula misma de tal cultura puede quedar reservada a un privilegiado sacerdocio, o ser incluso casi olvidada. En ciertas situaciones se trata casi de trasmitir hábitos y sus variantes elementales. Y dejar para las inquietudes de ajenos antropólogos el inducir las matrices perdidas. Piénsese en todos los grados de la quietud histórica, dentro de todos los grados de la complejidad estructural y se advertirán siempre las posibilidades de una educación que enseña resultados culturales, aptos para la adecuación de los individuos a su sociedad.

Pero nuestra civilización y cultura están sometidas a un vertiginoso ritmo histórico, en la posición justamente inversa a la de aquellas sociedades inmóviles. La llamada

civilización occidental se ha caracterizado por una movilidad histórica que ha evolucionado en los últimos cinco siglos a una velocidad progresivamente acelerada. La cultura como objetivo de trasmisión está muy implicada en esta dinámica. Todo mensaje cultural elaborado como cuerpo de conocimientos adquiridos, no representa sino el arbitrario corte de una corriente incesante, de que antes hablamos. Y no llega al educando sino como un conjunto inerte, que le presenta lo que queda a sus espaldas, pero que es obsoleto para afrontar su inquietud de hoy y sus cuestiones de mañana.

En nuestras circunstancias, la cultura está identificada —o mejor, sólo es identificable— por su matriz en desarrollo. Educar es, para nosotros, situar en ella al educando. La dinámica histórica ha desplazado el centro educacional: de la información a la formación; del saber a la creatividad. Ninguna servidumbre para la repetición ritual es viable; la función de los iniciados en los "misterios" centrales se ha vuelto universal. Lo que debe ofrecerse al educando es el acceso al fluir mismo de la cultura a la que ha de incorporarse.

Lo expuesto nos aproxima a entender la sorpresiva inadecuación de la enseñanza tradicional, la magnitud de la transformación en que estamos empeñados y las pautas de las nuevas formas educacionales.

Definición global de la experiencia de la ENBA

OBJETIVO - CONTENIDO - METODO

Introducción

El ser humano por naturaleza es un ser singular. Tiene emociones, sensaciones, sentimientos, pensamiento. Es evidente que así como sucede en la naturaleza, si no se logra un desarrollo armonioso de todas sus capacidades, el orden general se quebranta y todo se confunde: los afectos se distorsionan, los sentimientos se deforman, y así como potencialmente el hombre desarrollándose adecuadamente puede amar, construír, crear, imaginar, su deformación le provocará la torpeza, la agresividad, la destrucción, el odio.

Como dice Erich Fromm en su "Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea":' 'La especie 'hombre' puede definirse no sólo anatómica y fisiológicamente: los individuos a ella pertenecientes tienen en común unas cualidades **psíquicas** básicas, unas leyes que gobiernan su funcionamiento mental y emocional, y las aspiraciones o designios de encontrar una solución satisfactoria al problema de la existencia humana."

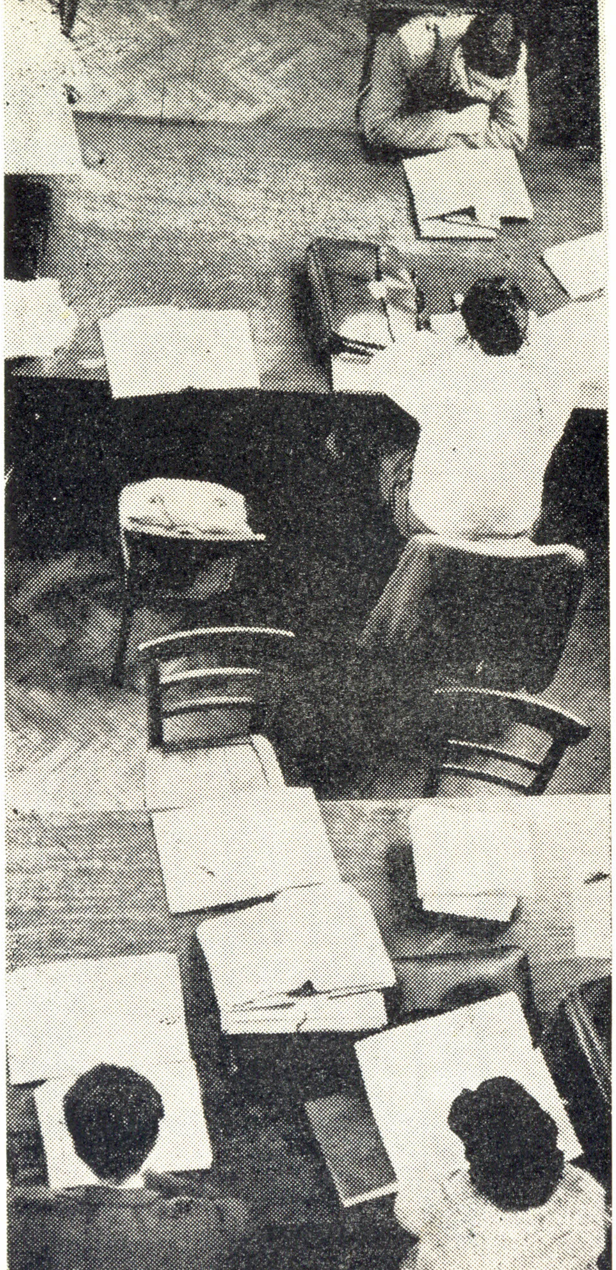
Con relación a la educación, la formación de individuos vigente en todo el mundo, con variantes de matices, carece de la cualidad de hacer posible en el individuo, el encuentro de esa "solución satisfactoria" de que habla Fromm. Ha volcado todo su peso en un estrecho sector de la experiencia humana: el conocimiento inte-

lectual. Herbert Read lo establece claramente: "Aunque no se dice, inconcientemente se da por sentado que la educación es un proceso adquisitivo destinado a la preparación profesional." Al resto de la persona le pasará lo que le pasará, pero a este tipo de educación parece que no le incumbe. No se ocupa de la afectividad, ni de la inteligencia (que increíblemente confunde con memoria), ni de los sentimientos, ni de las sensaciones. Todo se desarrolla (o se atrofia más bien), en un caos de prejuicios, códigos morales, emulaciones, frustraciones.

El conocimiento es confundido, para definirlo con justicia, con información. John Dewey explicaba que "la información es conocimiento acerca de las cosas, y no existe ninguna garantía de que cada suma de **conocimientos de cosas** sea seguida por la comprensión, fuente de acción inteligente".

La información es un hecho intelectual, es decir un producto racional del pensamiento abstracto. El conocimiento, o la comprensión como quiere llamarlo Dewey, es en cambio producto de la experiencia propia, es decir un hecho vivido y sentido, reelaborado y asimilado en nuestro interior.

La personalidad creativa se compone del ejercicio libre y pleno de todas sus facultades. Habrá que empezar por estimular enérgicamente todo aquel sector que ha sido dejado casi en desuso o deformado, como la sensibilidad, el sentimiento, la emoción y destruír —literalmente— los sub-productos de esa deformación, como los prejuicios, los esquemas, las "recetas", etc.



El individuo como factor eje

Todo estudio social o educacional tiene como punto de partida, centro y fin, al individuo. Porque éste es el germen, el productor y el receptor, de la estructura social a que pertenece. El ser humano está ligado a sus congéneres por las leyes naturales de dependencia sicobio-lógicas tendientes a la conservación de la especie y relación humanas.

Inducido por estas tendencias, el carácter individual —rico en experiencias y conocimientos personales— se vuelca en el seno de la comunidad e influye decisivamente en la formación del carácter social.

La función subjetiva del carácter en una persona normal es conducirlo a obrar conforme a lo que necesita desde el punto de vista práctico y obtener una satisfacción sicológica de su actividad.

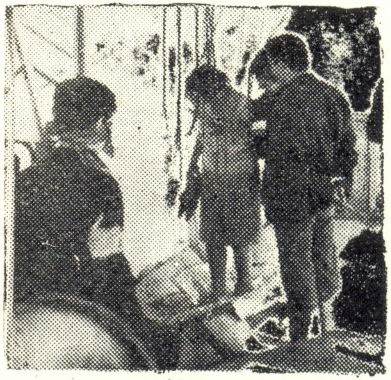
El carácter social internaliza las necesidades externas, enfocando de este modo la energía humana hacia las tareas requeridas por un sistema económico y social determinado. Una vez que en una estructura de carácter se han originado ciertas necesidades, toda conducta conforme con aquéllas resulta al mismo tiempo sicológicamente satisfactoria y de utilidad práctica desde el punto de vista material. Mientras una sociedad siga ofreciendo simultáneamente esas dos satisfacciones, se da una situación en que las fuerzas sicológicas están cimentando la estructura social. La educación adquiere entonces fundamental importancia como proceso formativo de carácter social.

Breve reseña sobre el Plan

Vayamos hacia las aplicaciones concretas, con especial referencia a nuestro Plan de Estudios.

El estudiante acude a su centro de enseñanza, envuelto en una corteza prejuicial que lo inhibe y lo limita. Corresponde a la versión vulgar de la rama de conocimientos que lo atrajo. Y la tomó del aspecto visible y convencionalmente compuesto de esos conocimientos. La primer tarea es medir esa corteza para hacerla saltar. Para eso, la técnica es el impacto. El estudiante debe ser rudamente impactado por la extrema riqueza de una realidad primaria, que lo suma —experimentalmente— en el desconcierto de su abundancia. Todas sus falsas defensas selectivas, todas sus pautas de orientación rituales, acumuladas por los preedentes, deben ser bruscamente abatidas dentro de su espíritu y el neófito debe quedar inmerso en el caos de la riqueza de todas las posibilidades primarias. Hasta allí se llega por experiencias múltiples pero elementales —aunque espectaculares— destinadas a que el alumno, desbordado en sus preconceptos, vaya descubriendo —por sí y hacia "abajo"— los primeros trazos delimitativos de su campo. Toma así contacto directo con el fondo problemático del asunto, del que sólo tenía una referencia externa y deformada. En él descubre las posibilidades infinitas de las respuestas con las que su vocación lo lleva a manejarse. Simplemente, porque descubre la esencia de su asunto.

Esa iniciación corresponde, en nuestro Plan de Estudios, a su Primer Período (Primer año). Su conocimiento experimental está destinado a revelarle al estudiante la existencia de la expresión plástica como su campo propio. En este año, la función o actividad ex-



Experiencia colectiva de un camino de texturas como parte del centro de interes "espacio" ←

Sin percepcion visual

SUGERENCIA ESPACIAL DE PARTIDA EN LAS SENSACIONES TACTILES CINESTESICAS Y TERMICAS → color, forma, Altura, planos, dimenciones

La fortificacion de las facultades de percepcion cinestesicas y tactiles, enfrentan las responsabilidades de gobierno del comportamiento motriz

presiva misma, debe quedar pospuesta a una actividad experimental del estudiante en averiguación de la incidencia y el abarque de la expresión plástica como tal. Se trata de experimentar con la luz, el color, los diversos materiales, en el volumen, el plano, o el espacio; de concitar la atención del educando —emotivamente— en experiencias que lo enfrenten a la presencia y naturaleza del medio expresivo plástico, al margen de todo esfuerzo expresivo concreto. El estudiante debe ser distraído de toda tentativa de usar esos medios, es decir, de tratar de expresarse. Tampoco debe ser introducido en en ninguna forma de artesanía. Debe ser experimentalmente impresionado por el panorama de ese terreno. O sea, por la existencia y dimensiones del medio expresivo plástico.

Al cabo de este año, el estudiante debe sentirse comprometido, por su vocación, con la expresión plástica como género expresivo, a través de toda la riquísima gama de materiales y formas de expresión que lo deben de haber llevado a la perplejidad de una abundancia insospechada. Es decir, que debe haber experimentado la existencia cultural de un campo o zona donde ciertas aptitudes humanas —que en él prevalecen— responden a cierta problemática objetiva. Y, por consecuencia, de haber adquirido la perspectiva completa de esa relación dentro de la cual ha de definir en el futuro, su propia acción. En otros términos, debe de haber adquirido el conocimiento intelectual y emocional de su campo. Esa matriz no la olvidará más. Ya lo tenemos inmerso en su nuevo ambiente: el de los medios expresivos plásticos. Corresponde que empiece a hacer su camino en él.

Pero la expresión plástica tiene su topografía: es la huella que ha ido quedando como resultado de todos los tránsitos anteriores. Desde la perspectiva general del campo, son líneas de referencia. El estudiante, que durante el Primer año de estudios fue distraído de su vo-

luntad expresiva por la enérgica inmersión que lo ubicó en su terreno, recae en el deseo expresivo, desde su nueva y desconcertante riqueza. Comienza para él el problema de educación estética, que se inicia por el recorrido de aquella topografía. Estamos ya en el Segundo Período, con sus dos Ciclos, antes en el 2º año del Primer Período el estudiante ha establecido contacto con la problemática propia de cada uno de los Talleres Fundamentales, en régimen de cátedras paralelas, previstas con la mayor diversidad de orientaciones estéticas y docentes.

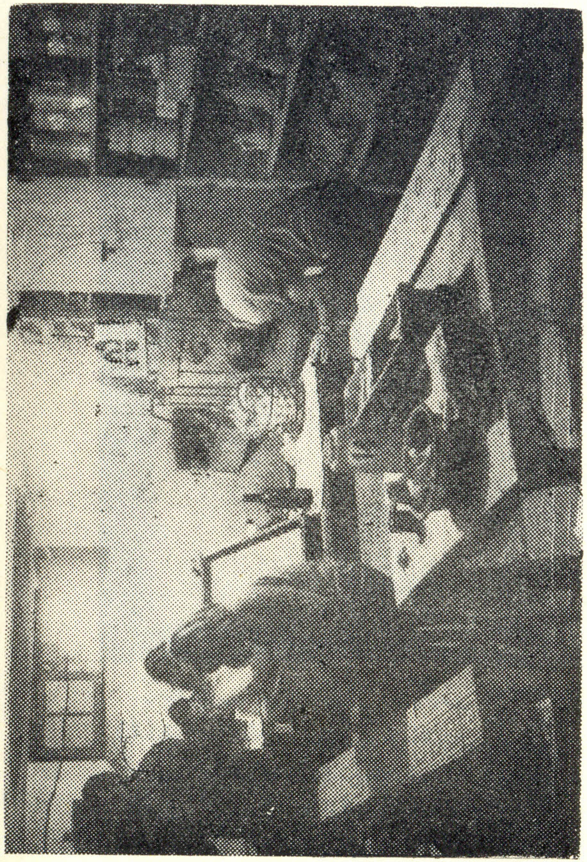
Esos contactos, por otra parte, le permitirán evaluar las orientaciones, por su propio juicio, formado a través de su personal investigación estética hecha en dicho 2º año durante la mayor parte del curso. Investigación que realiza apoyado en la práctica de intenso contenido emocional) de su propia expresión en distintos lenguajes plásticos.

Desde la perspectiva adquirida en el Primer Período, todas las definiciones parcelarias, actuarán sobre el estudiante, ilustrativa pero no limitativamente. Las verá como sendas, trazadas en la espesura de un área, tan extensa como nutrida; le valdrán referencias y no fronteras. Lo guiarán en el propio desarrollo de su expresión, sin enmarcarlo; lo ayudarán, sin imponérsele.

En el Primer Ciclo de este Segundo Período, se incorporará al Taller Fundamental de su elección. Ya orientado en la topografía de su campo, se ubicará en el centro de trabajo de mayor afinidad. Por lo demás, ya es ampliamente capaz de enfrentar el control profesoral y su inevitable influencia, sin perderse en él. El pluralismo de las cátedras paralelas le ofrecen las más amplias alternativas posibles. Es de esperar que prefiera aquéllas cuya línea docente preserve mejor su libertad creadora, es decir, su progresivo compromiso de creador.

Por fin, en un Segundo Ciclo, se incorporará a los

talleres de producción especializada, ya como verdadero productor, por opción espontánea. Este Segunno Ciclo reviste gran importancia en la vida de la Escuela, que será destacado más adelante, desde otro punto de vista.



La libertad positiva para la formación creadora

La cuestión, es mantener y estimular la espontaneidad del educando durante todo el proceso educativo. El estudiante es introducido por la enseñanza en el terreno de su cultura; para que exista en él, deberá ser defendido en todas sus posibilidades durante ese proceso introductor. De lo contrario, el método inadecuado frustrará el propósito. Si se pretende darle al estudiante el material necesario para que cree y no para que repita, es esencial que sus facultades creadoras sean salvadas y fortificadas. En definitiva, se trata del problema de la libertad "para", distinta a la libertad "de", de que habla Fromm, aplicado al problema educacional.

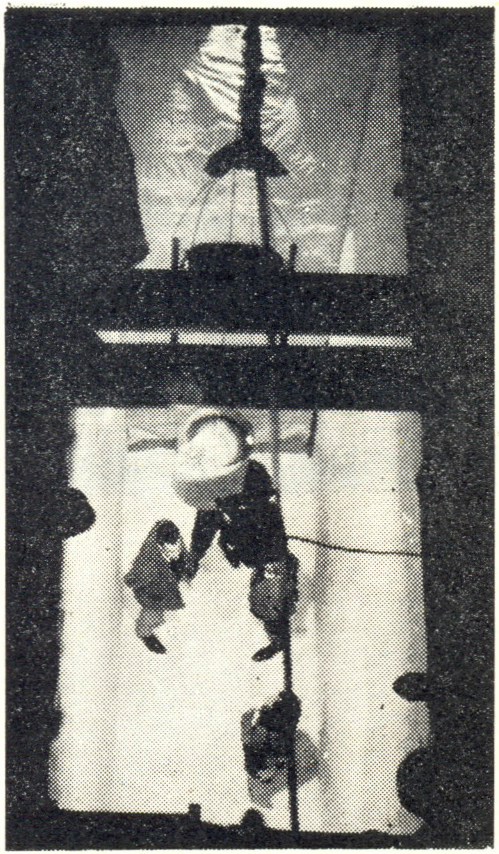
Aquí van a conjugarse la individualización, la progresividad, y la laicidad de la enseñanza en el tema general de la libertad interna de la educación. A este respecto, Herbert Read —a quien tanto debe nuestra Reforma, y cuya cita se hace imprescindible— dice que "no debe concebirse la libertad en sentido negativo, como ausencia de ciertas necesidades o restricciones. La libertad es un estado de ser dotado de características positivas, características que deben ser desarrolladas en toda su auto-suficiencia". Y el estudiante debe ir asumiendo, a lo largo del proceso educacional, toda su dolorosa libertad creativa. "Ser libre de todos los lazos —dice

el mismo Read— es una desgracia que debe ser soportada como una cruz, no como una corona de gloria. Significa que la responsabilidad en lugar de ser compartida por numerosas generaciones, debe ser personal. Vivir en libertad es una responsabilidad personal; en caso contrario es una mera farsa".

Esa relación libertad - responsabilidad, es la que articula este parágrafo con el siguiente. Aquí se enfatiza de esa relación, el aspecto de espontaneidad creadora; en el que sigue el acento caerá sobre la integración del creador a su medio, es decir, sobre el aspecto que liga, asegura, y vierte aquella responsabilidad.

En primer lugar, el estudiante de Bellas Artes es reglamentariamente libre, en todas las dimensiones, dentro de la ordenación del Plan Nuevo. Esto alude fundamentalmente, a la ausencia de todo tipo de comprobaciones de suficiencia. En nuestra casa no hay pruebas; es el mismo estudiante que se promueve. Pero eso no conduce a un relegamiento del alumno hacia el anonimato aislante. Es, por el contrario, la vía de su incorporación a la función educacional de la manera más integral, con atención a las particularidades de su caso individual. En lugar de la deshumanizadora carrera de vallas de los cursos con examen, aparece la ficha individual como guía - consejera. La enseñanza queda así individualizada objetivamente en su control, al entregarse éste a un medio tan flexible como para seguir los pliegues de todas las posibilidades. Desde el sondeo inicial, a todo lo largo de su actividad estudiantil, el alumno encontrará documentada su personalidad y labor claustral por el equipo docente. Le servirá de línea de referencia para todo el sistema de opciones libres que le ofrece el Instituto. Es él mismo, que con auxilio docente, debe construír su plan individualizado de estudio sobre el esquema general establecido.

Esta enseñanza individualizada en la libertad y por



Equipo de estudiantes planificando la reordenación de un espacio propuesto, mediante el color.—

ella, protegida por la enseñanza experimental, el pluralismo y las opciones progresivas, según veremos más adelante, requiere el complemento del equipo. Porque la individualización es aquí un camino de integración, no de dispersión; de cooperación, no de competición. Desde el punto de vista de la libertad esto sería muy obvio si los fulleros de la propaganda no hubiesen mezclado las cartas, con referencia a modelos de organización social que, clamando libertad, la impiden. La libre individualización de la enseñanza, no sólo no repugna, sino que supone el equipo; cierto tipo de equipo, claro está.

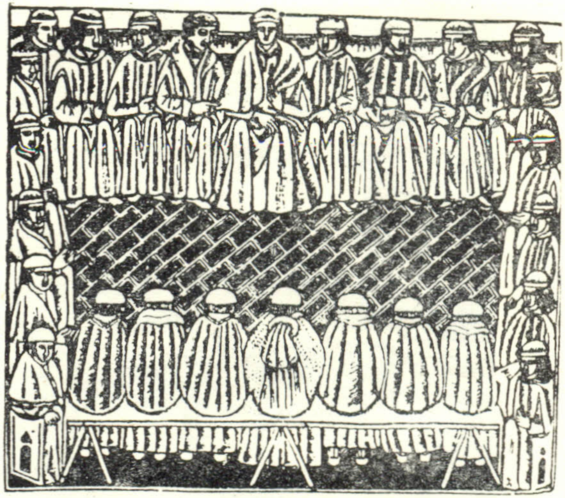
El individualismo egocentrista y competitivo es justamente lo contrario de la libre individualización, o si se prefiere, de la individualización a secas. Aquél es agresivo y, en definitiva, estéril; éste es creativo. La individualización vale como nota diferencial en el conjunto armónico como aporte particular a la obra común: como cooperación, en suma. El desarrollo individual se cultiva y es fértil en el grupo, y es sobre los matices individuales —respetados y actuantes— que adquiere especial eficacia el equipo.

Esas y otras razones igualmente conocidas, determinan que el alumnado de Bellas Artes se ordene en equipos, seleccionados lo más espontáneamente posible y en vista de afinidades que los cohesionen. Para que estos equipos cumplan su función deben llenar ciertas condiciones que están en la base de toda cooperación: integración libre y participación igualitaria.

Estas condiciones de nuestros equipos nos oponen a ciertas importantes experiencias alemanas recientes. Que nos ofrecieron, sin duda, antecedentes de interés en otros aspectos y con las cuales se nos quiso emparentar indebidamente, en general. El caso más notorio es la experiencia iniciada por Gropius en la Bauhaus.

La Bauhaus se inspiró en la forma de trabajo por equipos del artesanado de la Edad Media. Al frente de

cada uno de sus equipos puso un director, del cual el resto del equipo no es sino un verdadero apéndice, destinado a interpretar, en su aplicación técnica, los propósitos y las intenciones de aquél. Es claro que, si la creación misma no es librada al conjunto, no surge la actitud de equipo. Su cabeza determina necesariamente un liderazgo que inhibe la creatividad común. Esto fomenta una actitud académica en sentido directamente contrario a la libertad creativa. El integrante llano del equipo es llevado a una labor bajo autoridad, con intenciones y decisiones creativas que están por encima de él, que puede no alcanzar en su plenitud y que tenderá a no tratar de asimilar. El cuadro autoritario queda así establecido, en contraposición a los fines de la enseñanza activa. Esa relación interna, que puede graficarse en una pirámide, no tiene relación alguna con nuestros equipos. Más bien reproduce, en pequeño, los modelos jerárquicos en que están plasmando todas las grandes sociedades industriales modernas, en su proceso de masificación. Justamente, contra lo que luchamos.



La Bauhaus sirvió de tronco común a otras academias alemanas cuyos aportes en otros rubros de nuestra Reforma debemos reconocer. Es el caso de la Academia de Ulm y de la Werkakademie.

La Escuela de Munich ofrece otro modelo de ordenación autoritaria, dentro de un sistema de multiplicidad de cátedras de orientación diversa. Cada taller se cierra herméticamente durante el curso, bajo la autoridad irrestricta del profesor.

Nuestro sistema de equipo tiende a producir la coordinación en la cooperación creadora de individualidades en expansión. Se opone tanto a la competencia como a la jerarquía entre los individuos. Y toda compartimentación, tipo Munich, queda descartada por las actividades comunes en la acción exterior y la rotación de los equipos.

El sistema de la libertad educacional, proyecta también nueva luz sobre la relación profesor-alumno. En nuestro nuevo régimen, el profesor no provee desde su magisterio un nivel de enseñanza que ha de controlar, al cabo, en una prueba de suficiencia. Por una parte, el estudiante se siente desafiado a hacer su propia carrera, de acuerdo a sus posibilidades, aptitudes y sensibilidad Pero por otra, el docente está empujando esa carrera y soportándola, aunque casi inadvertidamente. La situación de este docente se vuelve más importante y difícil, aunque menos visible. Y justamente por ello.

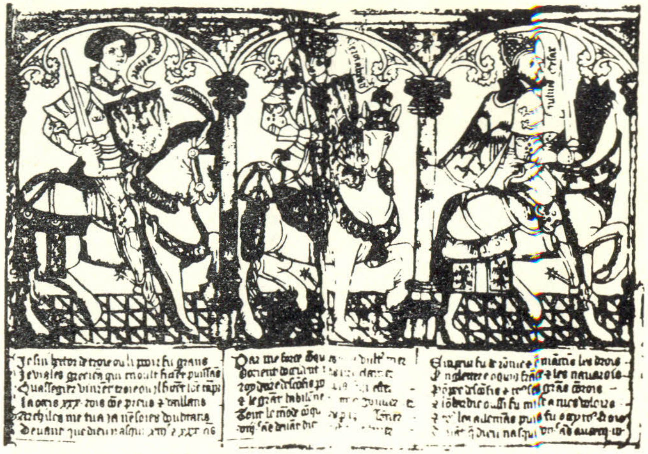
En esa relación es capital descartar, por pernicioso, el valor afectivo. De nuevo Herbert Read propone las mejores definiciones. Dice: "La educación basada en el amor es educación basada en la elección, la afinidad electiva del amante; pero el verdadero educador no elige a su alumno, siempre se encuentra con él". Y establece las características de la relación docente así: "Siempre debe haber un elemento unilateral en esta relación mutua y por ello el 'envolvimiento' de la relación pedagógica es siempre distinto del que se halla en la amistad. El maestro apreciará la situación desde ambos extremos, el alumno desde uno solo".

Esa docencia ideal, que debe estar siempre presente y ser invisible, tiene las mejores probabilidades de realizarse en función de dos modalidades de nuestro Plan de Estudios.

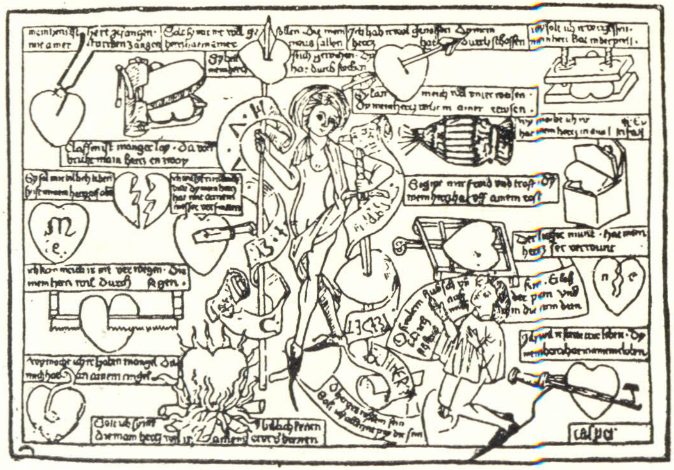
La una tiene que ver con el sistema empírico de la enseñanza, que es capital en el Primer Período de estudios. En la medida que la docencia procura la recreación de las experiencias básicas, sobre material original y por el educando mismo, la función docente queda descripta como de proposición de las experiencias, vigilancia de su curso y control de sus resultados. Esa función ayuda al profesor a no interferir perturbadoramente en el verdadero proceso educacional, que transcurre en la subje-

tividad del alumno. Su tarea está definida como para ayudarle a cumplir su papel.

La otra modalidad referida está en el régimen de cátedras paralelas del Segundo Período. Estas cátedras funcionan por la presencia optativa de un número mínimo de estudiantes. El alumno que salió del Primer Período con una visión panorámica de su terreno y una voluntad creadora de espectro muy amplio, va a ser naturalmente atraído, después de su ciclo de visitas, por el Taller que no le parcele autoritariamente su terreno, ó por lo menos, por el que menos se lo parcele. La experiencia empírica del Primer Período contiene un fermento de libertad creadora, que va ha decidir la elección del Segundo Período en el mejor sentido. El estudiante no ha de querer que le indiquen su camino, sino que le ofrezcan lo necesario para mejor andar el que él decida. Es la mejor probabilidad de la actitud docente definida por Read.



A esto habría que agregar un argumento de orden más general, que se expresa bien con la descripción de una de sus experiencias, en el Liceo chileno de Irma Salas. Ante la prosperidad inicial de la nueva enseñanza de este Liceo, el Ministerio de Educación creyó del caso neutralizarlo, imponiéndole clases dogmáticas de doctrina religiosa. En vez de resistir la medida, Irma Salas la incorporó gustosa. El resultado fue que la nueva Institución aumentó su prestigio y las clases de religión comprometieron defintivamente el suyo. No hay duda que el pluralismo es una intemperie que selecciona con asombroso acierto.



En nuestro Plan Nuevo, la libertad por el pluralismo —estético y docente—, asegura la espontaneidad creativa y sitúa las polémicas en el campo correcto de las realizaciones. Pero, además, ese pluralismo es el mejor procedimiento docente en vista de los propósitos educa-

cionales expuestos, con especial referencia al Segundo Período de estudios.

Según lo explicado antes, el Primer Período de Estudios tiene como misión tomar al estudiante, venido de la calle, con su limitante envoltura pre-conceptual, y descubrirle lo que llamamos su terreno, es decir, la problemática básica de la rama de conocimientos por la que optó. Debe salir de este Primer Período imbuído de la riqueza y la dificultad de ése su terreno. En el caso de las Bellas Artes, ese terreno se llama medios expresivos plásticos. Y también debe salir ansioso de encontrar su propia definición en él. Es decir, de expresarse plásticamente. En nuestro caso, aquí empieza el problema estético. El alumno está en el punto de partida para hacer su propio tránsito. Esta es la cuestión del Segundo Período de estudios.

La metodología de aquél Primer Período debe ser necesaria y fundamentalmente empírica. En él, y por tal medio, deben saltar todos los parcelamientos que fraccionaban el terreno en función de aventuras ajenas y el estudiante, ya sin anteojeras, dispondrá de una perspectiva completa. Este punto de partida es decisivo para toda su vida posterior.

En el Segundo Período, el problema estético y la progresiva especialización, exigen dos variantes metodológicas. Por una parte, la experimentación se ordenará en investigación que apunte hacia la originalidad creadora. El alumno que se inició con la re-creación experimental con fines cognoscitivos y de ubicación, irá apuntando hacia la experimentación creativa, ya iniciada en el 2c año del Primer Período.

Por otra parte, el estudiante ha de ser introducido en el campo polémico de las cuestiones estéticas. O, para expresarlo de una manera genérica, —válida para todas las ramas del conocimiento—, el estudiante ha de ser introducido en el conocimiento de las soluciones que con-

creta y efectivamente prosperaron en el terreno de su elección y de los términos, aún válidos, que ellas definieron. Es un conocimiento inevitable para incorporarlo al torrente de su cultura y como referencias útiles a su propio esfuerzo definitorio. En este punto, el problema educacional nos plantea un insoslayable problema metodológico: o una solución dogmática pre-seleccionada, o el pluralismo. Pluralismo en la orientación estética y en la docente.

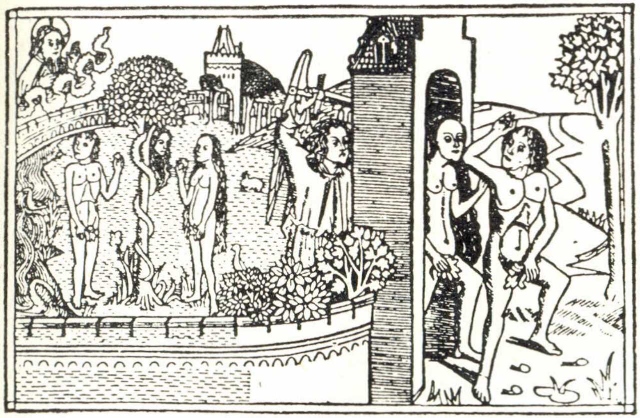
El problema del Primer Período era de apertura y de ubicación. Un método empírico debidamente orientado resulta apto para alcanzar esos fines básicos en toda su amplitud. El problema del Segundo Período es el constructivo y definitorio. El estudiante está abocado a tantear, seleccionar, investigar, definirse, en fin. Ya no se trata de descubrirle nada seguramente existente, sino de proveerle los elementos de su propia y libre aventura sobre el terreno —o la problemática— descubierta en el Primer Período. Todas las líneas para investigar y crear son, desde el presente, igualmente válidas. Todos los modos de hacerlo, también. Y todas las soluciones elaboradas que pugnan por continuar desarrollándose tienen, por ahora, iguales títulos para aspirar al futuro. No hay criterio de elección o descarte más que la propia selección del estudiante. En este punto, el Instituto como tal debe llamarse a neutralidad y realizar esa especie —que consideramos la más fértil— de laicismo activo: el pluralismo. Todo puede ser hecho; el alumno elige. Está pertrechado por un dominio básico de su cuestión que le da los primeros elementos de un juicio crítico: los contactos con los Tall. Fundamentales y sus comentarios, le dan la instancia crítica correspondiente. Por lo demás, siempre será libre de cambiar su ubicación. Desde que se aseguran probabilidades iguales a todos los caminos y se mantiene permanentemente abierta la elección, el educando hará su camino creador del modo más libre posible.

Como en todo, los hechos provocarán la selección, dando o quitando porvenir. Y el educando ejercerá, sin trabas, la responsabilidad de su libertad.

El pluralismo supera toda arbitrariedad selectiva. Y además, libera el fluír natural de los procesos de cultura. Parte, de la concepción relativa y transitoria de toda definición, para alcanzar lo definitivo en el desarrollo. Que es la única experiencia universal.

Toda tentativa en sentido contrario del expuesto, ha desembocado necesariamente en una escolástica. El iniciador del más prestigioso ensayo de enseñanza empírica, Gropius, debió de terminar por admitir una línea Bauhaus. Es decir, debió reconocer que su esfuerzo se había resuelto también, en la secreción de nuevos andariveles estéticos; que había fundado una nueva "academia".

El complemento del sistema, es lo que llamamos opciones retardadas o retenidas. Cuando el estudiante emerge de la embarazosa y virginal riqueza en que lo hundió —con los ojos abiertos— el Primer Período, e inicia su propia carrera expresiva, a través del Segundo Período, la educación empieza a volverse una carrera de opciones. El criterio progresivo, parsimoniosamente progresivo, de esa carrera es su auxiliar más precioso.



"La libertad es una posibilidad, una posibilidad recurrente...", dice Herbert Read. Ese pensamiento es el fundamento de la enseñanza progresiva El mecanismo íntimo del sistema de opciones que nuestra Reforma tomó del pensamiento de Langevin, permite la exploración en tanteo de esa posibilidad de la libertad. Pero las opciones han de ser reguladas como para que el estudiante asimile los alcances de cada una y disponga siempre de la visión crítica necesaria para una opción definitiva. Estos criterios tienen especial aplicación al ciclo de rotaciones en el 2do. año del Primer Período. Profundizar la opción de tantear y retener o retardar la opción defintiva del estudiante, es preservar su libertad creativa, dentro del

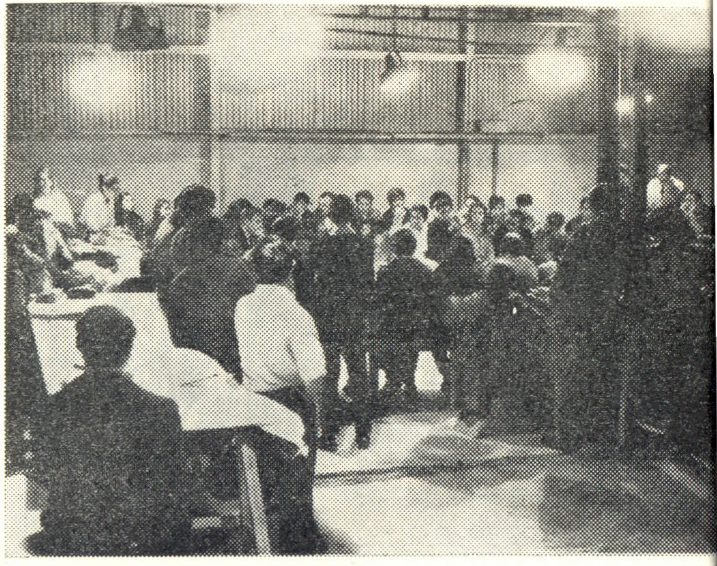
sistema pluralista de orientaciones.

Por fin, al margen del proceso docente estrictamente plástico, el estudiante debe recibir un complemento teórico indispensable. Al principio habíamos dicho que su materia o terreno recibía un condicionamiento objetivo que daba la medida de su relatividad en el plano histórico de la cultura. El desarrollo de una provincia cualquiera de la cultura es, desde un punto de vista general, una variable de funciones que le son exteriores. Este aspecto de la relatividad de todo producto cultural, es susceptible y requiere un enfoque teórico, aunque excede los términos de la enseñanza artística en sí.

En la Academia de Ulm, entre las cuatro disciplinas básicas de sus cursos preliminares, hay un curso de "Integración cultural" que provee información sobre la historia actual. Esta materia nos sirvió en cierta medida de modelo, cuando debimos contemplar en nuestro Plan, el aspecto recién señalado.

Nosotros distinguimos la praxis de una integración con el medio que resulta, al principio, de una relación simbiótica, y luego, de un franco intercambio en la línea productor-producto-consumidor, todo dentro de la acción creativa plástica. Esto se obtiene por una apertura experimental hacia el medio, que se integra naturalmente en la problemática del estudiante. Otra cosa es la visión teórica de dicha integración, conjugándola con aquél relativismo que señalamos.

Sobre el modelo del curso de Ulm, programamos una materia que acompaña los primeros años del estudiante y le ofrece, más que una visión histórica, un panorama relativo de su problemática plástica con los demás elementos de la ecuación social referido a cualquier situación. Bautizamos esta materia, quizás no muy felizmente, como "Ubicación Histórica-Cultural", la que intenta develar las condicionantes sociales y culturales de la producción plástica.



La integración creadora del educando a su medio

Hasta ahora hemos insistido en los aspectos de la educación que se refieren a la preparación y formación del educando, en función de sus posibilidades creadoras. Vimos cómo se le abren al estudiante, empíricamente, todas las posibilidades de su materia, y luego, como se le introduce en el libre ejercicio de esas posibilidades de acuerdo a su propia selección. Pero la educación debe tener en cuenta, también, un cuadro de referencias exterior, frente al cual se van definiendo, igualmente, las posibilidades de la materia. Al final del parágrafo anterior hicimos referencia a una apertura expermiental hacia el medio. Aquí se va a tratar de ésto, entendiendo que medio exterior vale hoy medio socio-cultural.

En el Segundo Período del Plan de Estudios, cuando el estudiante debe ir desarrollando sus concretas posibilidades en el campo plástico, se presenta la cuestión de cumplir ese desarrollo en confrontación con aquel medio. El problema se introduce, naturalmente, en el Primer Ciclo de este Período, y adquiere toda su importancia en el Segundo Ciclo, cuando el estudiante se entrega a una acción creativa ya específica.

Con esto queremos establecer que la libertad creadora del educando es un medio de incidir en la realidad y no de evadirse de ella, lo que nos lleva al aspecto de la responsabilidad de esa libertad. La creación libre tiene una referencia: su destino o función. Aquí queda planteada la relación del productor con su medio.

El antecedente pedagógico de la cuestión planteada, está en el arranque empírico, desde los fundamentos de cada rama de conocimientos, en cuanto le abre al educando todas las posibilidades de su campo. En lo que se refiere al de nuestro interés, esa iniciación opera una ampliación de las posibilidades del medio expresivo plástico a todas las áreas de la expresión visual. Esto da al educando amplísimas posibilidades para su adecuado enfrentamiento con su medio socio-cultural.

Desarrollemos la cuestión desde el punto de vista de Bellas Artes En cuanto el estudiante toma contacto con su medio ambiente, después de su enriquecedora experiencia introductora (del Primer Período) advierte, muy claramente, el anacronismo de las soluciones y conceptos renacentistas, que aún determinan la actividad plástica corriente.

La novedad más visible de nuestra moderna sociedad, es su democratización de fondo. Entendemos por tal, la voluntad de todas las capas sociales de participación en una cultura común, o por lo menos, en proceso de homogeneización. En términos económicos, ésto podría traducirse como la tendencia al ensanchamiento universal de un mercado sobre un plano de preferencias, a un nivel progresivamente uniforme. Por consecuencia, se atenúa cada vez más la diversificación de los requerimientos, con sus picos de excelencias en función de altos niveles de una vida señorial. Lo expresado desde el punto de vista económico, vale para todos los órdenes de la cultura. Es un aspecto de la "rebelión de las masas", que alertó hace ya medio siglo, al espíritu aristocrático de Ortega y Gasset. Estas "masas" son nuestro medio sociocultural.

El creador plástico debe establecer con ellas una doble relación. De nutrición y de alfabetización estéticas. En torno a esa relación ha de definir su camino creador; es su responsabilidad. Esto no tiene nada que ver, claro

está, con el famoso embrollo de la presentación política de una estética realista, que pretende actualizarse en temas y modos, y sólo logra reiterar caducidades de inferior factura. El asunto está en otro plano.

Nutrir y "alfabetizar", no son dos caminos: uno de ida y otro de vuelta, a recorrer por el productor Constituyen un mismo camino, con tránsito múltiple y simultáneo, cuyas profundas implicancias estéticas están saltando a la vista. Sobre éstas no vamos a insistir; son un resultado de estilo que excede el propósito de este material. Lo que nos atañe es la relación misma, como cuestión educacional.

El arte, desmontado de su destino señorial —como lo había sido por el Renacimiento de su destino ultramundano—, ha de asaltar todo el instrumental —en sentido amplio— de la moderna vida cotidiana. Ha de instalarse en la vida diaria del hombre común. En consecuencia, la función del plástico se extiende a toda el área de la expresión visual. Incluso y fundamentalmente a aquellos elementos que deben ser encarados según reglas de producción en serie, pues su uso, en las actuales circunstancias; requiere una masificación cuantitativa. El plástico ha de incorporarse así, a la función del diseño y su tema abarca herramientas, materiales, y máquinas de uso industrial. Esta nueva orientación fue claramente señalada por Gropius e iniciada en la Bauhaus bajo su inspiración. En ella colaboraron figuras tan notorias como Paul Klee y Kandinsky; de su foco irradiaron muchas iniciativas de orientación paralela.

Señalando el sentido de su docencia, Gropius decía: "El objetivo de la enseñanza (se refería en especial a la etapa de iniciación en el diseño, la 2ª de su plan) era producir proyectistas capaces, merced a su conocimiento íntimo de los materiales y los procesos de elaboración. de influír sobre la producción industrial de nuestro tiempo".

Pero Gropius, inspirado en los maestros medioeva-

les que ejercían su docencia desde la práctica de su oficio en servicios para terceros, se orientó a la contratación con el mundo empresario existente, en cuyos procedimientos industriales quedó comprometido. Creemos que no advirtió la existencia de una lógica empresarial que somete la producción a los términos de su rendimiento económico inmediato. Desde el punto de vista de esa lógica, los hombres son considerados como consumidores abstractos, estimulables en su mera voracidad al más bajo costo. Los elementos plásticos incorporados a ese tipo de producción, se seleccionan exclusivamente por su más aprovechable rendimiento económico. No están, ciertamente, destinados a trabar ninguna relación cultural de otro orden.

En este punto, cesa nuestro contacto con la experiencia iniciada por la Bauhaus y nuestra acción adquiere un sentido contrario, vinculado con la función de extensión universitaria. Por aquí entramos al aspecto de "alfabetización" plástica.

Cuando el productor plástico advierte todo el panorama de su función, percibe que su relación con el universo consumidor le impone relevar y culturar su "mercado". Como siempre, lo genérico se define por lo concreto. El productor y el consumidor —como hombres concretos los dos—, han de encontrarse en el producto. Y aunque éste sea diseño para producción seriada, ha de interpretar las hipótesis del uno y del otro. El consumidor no es un mero supuesto, dotado de ciertas mínimas rigideces, que el productor puede manejar a su conveniencia con el auxilio de la propaganda. Es, por el contrario —o debe ser—, un elemento activo en la producción. Y hay que encontrar la manera de llevarlo a ese sitio en las modernas sociedades de masas. Ni la preeminencia del viejo consumidor señorial, ni el anonimato manipulable del nuevo consumidor masivo. El producto ha de conjugar a productor y consumidor. Esta

7.000 metros cuadrados de Pintura Mural en el Barrio Sur de Montevideo.

manera de ver las cosas tiene implicaciones revolucionarias muy claras, en su proyección social.

De varios modos han de encontrarse el productor y el consumidor, para dialogar sobre su tema. Los diversos modos factibles de estos encuentros indicaron las líneas de contacto que tratamos de establecer con el medio exterior, desde nuestra Escuela. Sobre esas líneas, procuramos hacernos entender de aquellos a quienes nuestra producción ha de servir y, a nuestra vez, tratamos de entender cómo servirlos con esa producción. Para establecer el diálogo, echamos sobre la mesa una producción —de intención experimental— que sirva de centro crítico. Nuestras ferias o ventas populares tienen ese sentido. Pero, un encuentro aislado produce sólo un diálogo accidental, epidérmico. El fin perseguido requiere una relación más continuada, en la que el vínculo se vaya estableciendo sobre un terreno preparado y sondeado metódicamente y se prolongue con cierta estabilidad y hondura, de modo que permita medir las reacciones sucesivas. El lenguaje plástico y la sensibilidad a él receptiva, se afinan y cultivan en esa relación recíproca. De todo ésto han de resultar experiencias generalizables, que el Instituto como tal debe elaborar, y experiencias educacionales directas e intransferibles sobre el espíritu del educando. Por otra parte, desde el consumidor, se va preparando su actitud de presencia activa en la producción.

Al desafiar ciertos términos de la ecuación económica vigente, se nos presenta un problema que no existió para la experiencia Bauhaus, bien adecuada al sistema industrial que la rodeaba. Es el problema de la inserción útil de nuestros productores en su medio profesional. Hemos visto chocar la Reforma de la Facultad de Arquitectura contra este tipo de dificultad: sus mejores egresados suelen no tener horizonte profesional. El espectador denuncia, entonces, un supuesto desencuen-

tro entre la docencia y la realidad. La educación aparece como afectada de inadaptación.

Es preciso ver bien la dificultad. Al encarar una modalidad de producción que se aparta de la industrialización corriente, no se pretende volver a soluciones artesanales, sino rectificar en el buen sentido la tecnificación seriada. Es decir, colocarse en el nivel de la producción actual —en todo su significado técnico y social—, y desafiarla al mejor cumplimiento de sus cometidos. No lo creemos imposible y lo creemos comprometedor, aún para el mero interés lucrativo. Para nosotros, eso exige dos cosas: gravitar con la mayor eficacia posible sobre el consumidor (que hace el mercado industrial) y afinar las soluciones plásticas, con respaldo universitario, hasta darles aptitud económica. En este asunto, todo el sector vinculado a la educación plástica superior en la Universidad, debe empeñar a ésta en el esfuerzo correspondiente. Y es muy importante que los universitarios comprendan la trascendencia de esa empresa.

El primer aspecto de la labor es crear en el consumidor una correcta apetencia, resistente a todos los procedimientos de masificación cualitativa y de grosera vulgarización. Eso resultará de los contactos productor - consumidor a que hicimos referencia antes. El otro aspecto, requiere una labor universitaria de apoyo, bajo formas de industrias testigo. Esto creará ciertas dificultades, con las que se pueden escandalizar los timoratos, pero no es una novedad absoluta en la vida universitaria. Nuestra Universidad posee una serie de importantes servicios que están llenando esta función. Nos bastará con citar —por su enorme volumen— el Hospital de Clínicas.

Se puede pensar en pequeñas industrias testigo completas, para los procesos industriales más simples. Y también, en formas industriales complementarias de procesos de mayor envergadura, en los que no podría introducirse la Universidad. El ente educacional se haría así

presente en la orientación de la producción, desde el ángulo de sus cometidos, con alternativas plausibles socialmente, capaces de crear mercados de trabajo para sus productores egresados. Impondría su misión, a pesar de los inconvenientes que le opone el orden actual de producción, al que constreñiría con un nuevo factor de transformación más profunda. La educación impartida no correría riesgo ni de adaptarse, ni de desembocar en la inadaptación. Simplemente, se la dotaría de la fuerza necesaria para vencer la oposición de los intereses perturbadores, en espera de logros más amplios, implícitos en la misma orientación educacional.

El 1er. período propósitos y objetivos generales

Desde luego una definición sobre el título queda incluída en los propósitos generales de la Escuela Nacional de Bellas Artes a lo largo de todo su Plan de Estudios. Pero si pudiéramos seleccionar un exponente típico del proceso de formación previsto en el Plan de Estudios, seguramente aislaríamos el Primer Período y en particular los cursos de Gran y Pequeña Dimensión (Primer año), como índices de los criterios educativos de la E.N.B.A. Es que estos primeros años de curso deben radicalizar su metodología y agotar sus capacidades imaginativas, para librar renovadas batallas con las renovadas poblaciones de ingreso, que sin excepción constituyen un desafío al nuevo orden educacional de la Escuela.

Es quizás por esta razón que el Primer Período de estudios constituye un campo de actividad docente de enérgica y renovada capacidad creativa en el orden pedagógico.

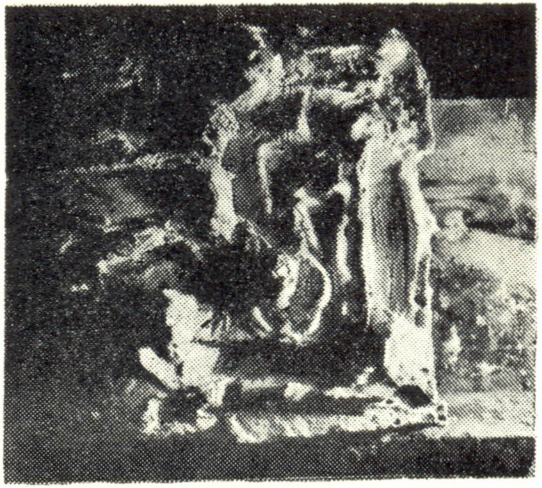
Naturalmente cada parte del Plan de Estudios juega un papel instrumental parcial de confluencia e integración única en la formación del estudiante, luego que se ha procesado la misma a través del tiempo; pero el Primer Período de estudios tiene un valor matriz como unidad docente de no obligatoria definición de sí mismo a través de actividades docentes futuras y posteriores a él. Y es tan así que es bastante previsible que un egresado del Primer Período correctamente orientado centre su actividad e inquietudes en otros campos del conocimiento, que los que abarcan el Segundo Período de estudios. En resumen atribuímos al Primer Período un valor formativo general que trasciende como etapa de estudio el área profesional específica de la E.N.B.A.

El Primer Período de estudios coloca al educando (previa cualquier investigación estética, doctrinaria y/o técnica) frente a una investigación de sus propias potencias sensibles, del alcance objetivo de las mismas en relación a sus capacidades creativas, y al mismo tiempo de todo este auto-descubrimiento, frente a un fuerte análisis empírico del mundo que lo rodea.

La investigación de las capacidades potenciales sensibles y creativas del recién ingresado se ejercen sobre un listado de temas de estudio que abarcan todos los factores objetivos que dan lugar a la expresión plástica.

La mezcla de estos dos elementos (el auto-descubrimiento y la re-invención del alfabeto plástico objetivo por otro) es la que organiza y define el programa del Primer y Segundo año del Período. Naturalmente traducido en el curso bajo formas metodológicas que luego analizaremos. El hecho de que los dos elementos no se supediten sino que co-existan en su máximo desarrollo, explica significativamente lo que la Escuela pretende de estos cursos.

Es que la Escuela cree tan importante para la definición profesional de su estudiante el desarrollo de sus ca-



↑ Investigación de la gran escala sensible independientemente de la física-real. Luz y relieve con el propósito de mayor contraste. Al final se vinculan los dos problemas.-(Escala y Claro-oscuro).

pacidades singulares de orden humano como los fundamentos del conocimiento que realiza el Período. Quiere decir que, para la E.N.B.A. se invalida el descubrimiento de leyes y fenómenos del tema COLOR, si el mismo no ingresa al conocimiento estudiantil por vía sensible, imaginativa, y/o creativa. Esto nos deriva a la parte metodológica.

Es bastante claro que un replanteo de esta naturaleza, convoca al estudiante a un enfoque dubitativo y sustancioso general, que en ocasiones alcanza habitualmente hasta valores de orden ético. En la medida en que el Primer Período articula todas sus posibilidades como sistema de enseñanza de cuestionamiento integral del estudiante, genera una postura general distinta del estudiante frente a las cosas. Sabemos que el tema abarca una complejidad de factores de imposible unificación y resolución exclusiva en la enseñanza (aún en condiciones ideales instrumentales y humanas) de la E.N.B.A. Es bastante claro que la formación y peso de la vida familiar así como medio y lugar de origen del estudiante, constituyen factores de altísima vigencia en su conducta de hoy; no obstante lo cual entendemos que estamos viviendo una época de transición y cambio, cuya conocida característica crítica es la inestabilidad y precariedad de escalas de valores generales y de pautas de conducta coherentes.

Situación del recíen ingresado

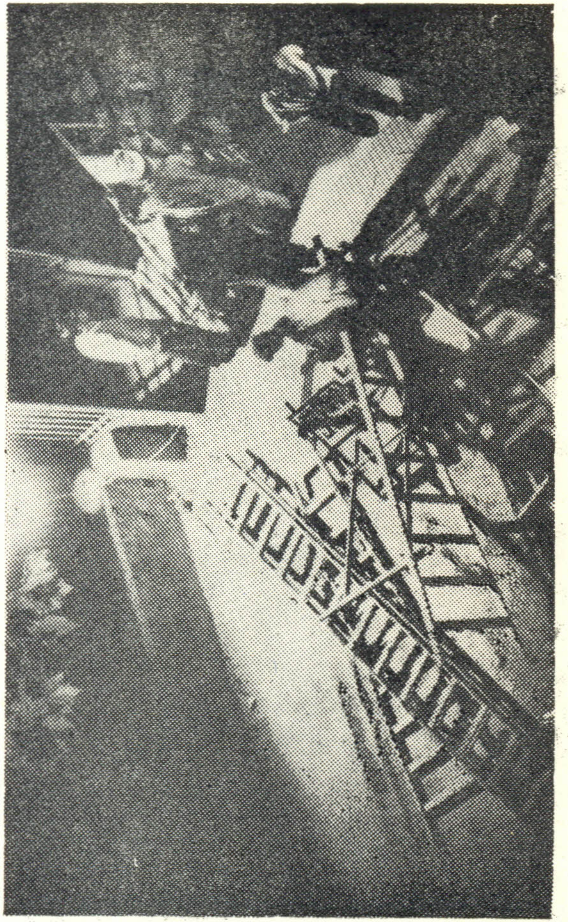
La E.N.B.A. recibe inscripciones para sus cursos regulares, de una población motivada por factores muy diferentes a su vinculación con la Escuela. Por otra parte esa población en sí misma es muy disímil en edad, formación, información, etc.

Todo este panorama constituye a nuestro nivel de país marginal una verdadera patología del sistema. A nadie le cabe la más mínima duda que cualquier individuo incentivado por las artes plásticas y con una dosis de normalidad y responsabilidad, difícilmente se oriente (según el panorama descripto) a ejercer una formación profesional desde ya marginada socialmente y sin ninguna responsabilidad creativa hacia los problemas de su medio. Por ello el intento de replanteo profesional de la E.N.B.A. debió ser desde un comienzo, profusamente publicitado, y lo que es más importante debió proponer formas de acción profesional radicalmente diferentes a las tradicionales.

A pesar de lo cual la E.N.B.A. incorpora una gran cantidad de estudiantes adscriptos por formación a la vieja concepción de ejercicio de las artes plásticas, y lo que es peor, parte de esa población lo hace en el tono deportivo y de frívola superficialidad que caracterizó las "artes" en el ejercicio de las labores femeninas quinceañeras del primer cuarto de siglo.

Por otro lado el Primer Período recibe una importante población inquieta por sus difundidos planteos educacionales renovados. A esta población le inquieta el planteo doctrinario de la E.N.B.A. a nivel de un vacío personal de peligrosa y excedida receptividad, no obstante lo cual constituye la población más rica y de más radical incorporación a los propósitos de la E.N.B.A.

De lo dicho se desprende la dificultad con que debe operar la enseñanza del Primer Período en base a la heterogeneidad de su población estudiantil, y lo que es más grave aún, la heterogeneidad de propósito con que esa población se inscribe en la Escuela. Debemos citar acá dificultades adicionales a las condiciones en que opera la enseñanza del Primer Período, y que tienen origen en la inevitable calificación y signo público que ha cobrado la Escuela de Bellas Artes luego de su Reforma.



Como en el auge de la Escuela Decroliana, todos los prejuicios reaccionarios intentan adjudicar al nuevo orden educacional, vicios que no atacan el fondo de sus soluciones sino las formas de su aspecto (orden, prolijidad, ahorro, recato, etc.).

Curiosamente este signo genera un tipo de inscripción motivada en el encuentro de un ambiente de estereotipadas y sofisticadas formas de libertad irresponsables propias de la ausencia de inhibiciones. Cuando la E.N.B.A. explica que el ejercicio de la libertad es un proceso de dramática y dolorosa responsabilidad individual "que debe llevarse como pesada cadena" al decir de H. Read, está ejerciéndolo educativamente en un difícil y trabajoso proceso de actividad personal de cada estudiante a lo largo de extenuantes jornadas donde se ejerce su libertad comprometida.

Metodología
El primer año

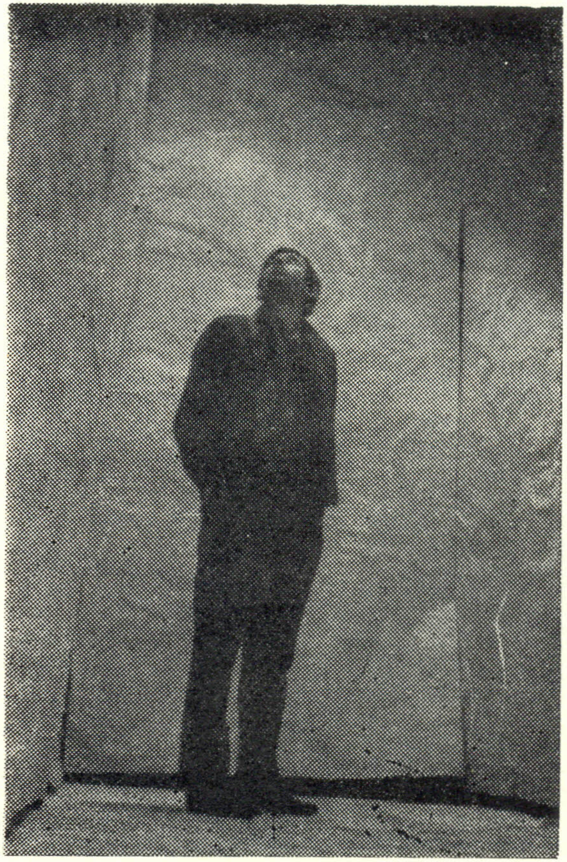
Cuando la ENBA establece su incorporación como mecanismo de enseñanza activa a formas de actividad con el estudiante donde él mismo es el protagonista del acto educacional, está definiendo sólo **una parte de su estrategia educativa.** Es bastante claro e indiscutible la imprescindible necesidad de basamentar la enseñanza en la acción investigativa y experimental del estudiante, pero lo que no es tan claro es como ese estudiante se incorpora a esa función. La distribución de zonas a investigar por el estudiante, constituye un acto de desprendimiento de los controles autoritarios del curso de vitalísima importancia, pero si ese acto de desprendimiento no está precedido de

un inquietante reclamo de la población destinataria, el mismo queda reducido a una acción bien intencionada del ejercicio docente de nefasta frustración pedagógica. A nuestro juicio la acción educativa más compleja debe operar su principal batalla antes de esas circunstancias. Y ella se ubica en la generación de incentivos por la que el estudiante concurre al encuentro del conocimiento.

El Primer año del Primer Período ha creado con ese propósito tres instrumentos de uso metodológico inmediato en el curso. A punto de partida de la abúlica exterioridad sensitiva y vital con el tema COLOR, por ejemplo, el curso propone una acción fracturante de la situación de exterioridad, de directa conmoción vital general del estudiante.

Dicha conmoción puede incluír recursos no totalmente justificables en el problema técnico específico, pero de ninguna manera pueden surgir como ajenos al reconocimiento intelectual del tema a tratar, a pesar de que su propósito es casi exclusivamente metodológico. Este quiebre inicial permite una radical reducción de distancias anímicas entre el curso y su estudiante, pero desde luego esa reducción de distancias o expectativa estudiantil cuenta con una perentoria durabilidad, cuya insatisfacción posterior no solo es abúlica sino ridícula inoperancia.

Todo lo cual crea un redoblado compromiso en el proceso siguiente al impacto inicial. Debe generarse en el corto tiempo aludido de expectativa, la incorporación del estudiante a un proceso experimental e individual donde descubra y fije conocimientos abstractos (que él inventa) en la sucesión de hechos recolectados desde la experiencia inducida y preparada no visiblemente por la acción docente. Es decir que, se debe crear un proceso donde el estudiante vaya descubriendo (a partir de la fractura inicial con que se le sorprendió) el análisis de sus inquietudes y que éstas conduzcan sin que lo perciba, a una abstracción encontrada personalmente.



Dentro del hallazgo localizado luego del proceso empírico aludido, el estudiante incorpora lo que llamamos hallazgo, como su hallazgo, y el mismo hecho a su manera. Es, por decirlo de otra forma, un conocimiento objetivo localizado e impregnado de la subjetividad del investigador; y ello configura no solo una estima del conocimiento en sí, sino de los instrumentos personales que lo produjeron. De esto se desprende que el primer trimestre del Primer año del Primer Período de estudios de la E.N.B.A., debe ser sistemáticamente rico y exitoso en la operación pedagógica descripta, porque es el primer trimestre que pone en funcionamiento los mecanismos personales del estudiante, materia prima básica de la enseñanza activa del resto del Plan. Esto no quiere decir que en todos los cursos, a todos los niveles, no tenga que recurrir a un permanente planteo de sus problemas dentro de los caracteres metodológicos descriptos, pero ellos trabajarán a una profundidad que solo la posibilita el descubrimiento sistemático del estudiante, en la etapa inicial, de sus potencias y capacidades, y de la necesaria confianza que en ellas va adquiriendo.

Pero todo este proceso deberá hacerse en el curso trabajando sobre sentimientos, sensaciones, inquietudes, necesidades, y dudas propias del estudiante; es más, deberá trabajarse sobre una cierta previsión de su experiencia de vida previa a su ingreso a la Escuela. Todo el curso deberá asentar cada análisis, cada observación, cada juicio, en el dialecto propio, común, normal y personal de cada estudiante. Deberemos proscribir definiciones abs-

tractas que no existan en la doméstica experiencia del sencillo estudiante común. En resumen, el curso camina sobre la propia experiencia del estudiante y no transportará ninguna ajena, por cierta y aplastante que ella sea.

Los tres elementos descriptos (quiebre inicial de distancias o impacto, proceso experimental personal en que se logra la abstracción, y funcionamiento del curso situado en la realidad vital de su estudiante) constituyen los instrumentos bases de procesamiento del curso desde el punto de vista metodológico, y a ello debemos agregar el funcionamiento de los temas constitutivos del programa y nucleados bajo la técnica de los "centros de interés".

Bajo la elección de un eje temático general (ESPACIO) el curso organiza una investigación de factores (para el caso de Espacio: luz, color, textura, ruido, olor, planos que lo limitan, ubicación de su habitante, volumen, forma) que en su sucesiva investigación radial van describiendo insensiblemente un centro conceptual. La descripción del eje aparece progresivamente concreta por el sucesivo recorrido de sus radios, pero a la vez simultáneamente se va convirtiendo en el tren de unión de un radio con los demás, y por lo tanto, el conocimiento se va integrando y organizando fuera de la estereotipada y aséptica clasificación programática. Asimismo el centro de interés propone la observación del hecho desde los más diversos lugares, lo cual más que definirlo, define las líneas diferenciadas que dan lugar a su existencia.

El art. 11 del Reglamento del Plan de Estudios, establece una definición técnica del curso, cuya transcripción nos parece elocuente:

Art. 11 — Los cursos de los Talleres de Pequeña y Gran Dimensión (Primer año) seguirán las siguientes orientaciones generales:

a) El Período de actividad de cada Taller será de cuatro meses de duración.
b) El fundamento de los cursos lo constituirán las

experiencias de percepción, debiendo las mismas acudir a cualquier recurso que las valorice sicológicamente.

c) Intervendrán como elementos constitutivos de las experiencias de percepción (óptica, tactil. auditiva, gustativa, olfativa) los siguientes elementos:
1 — Todas las sustancias y materiales posibles.
2 — Los medios de expresión que intervienen en volúmenes y planos.
3 — Circunstancias de espacio, luz, y tiempo.
4 — Circunstancias ambientales, sociales, culturales, y sicológicas, donde se produce la experiencia.

d) La experiencia e investigación deberá producirse a escala personal, recurriéndose a esos efectos a actividades individuales y colectivas.

e) No se perseguirá en ningún caso el conocimiento técnico y artesanal, ni sus posibilidades estéticas.

f) El ciclo de experiencias perseguirá la formación integral del alumno, evitándose las preocupaciones informativas de la enseñanza.

g) En las tareas de Taller, serán expresamente evitados los prejuicios de cualquier índole en las experiencias.

h) La relación docente-alumno deberá producirse en un contacto de natural relación laboral, libremente y sin distancias jerárquicas.

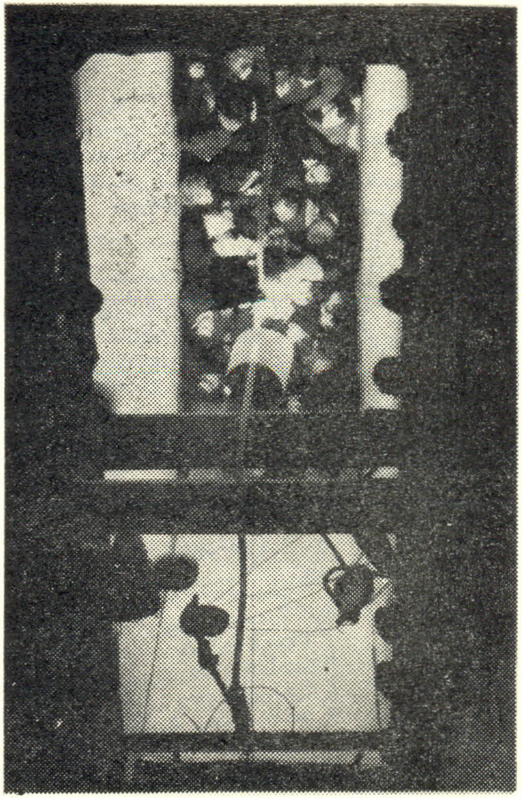
Adjuntamos una serie de ejemplos gráficos significativos del proceso de actividad experimental del Primer año.

El segundo año

Este Segundo año completa lo que nuestro Plan de Estudios define como Primer Período, y antecede al Primer año del Primer Ciclo del Segundo Período.

La orientación descripta anteriormente para el Período en general, se dirige en el 2do. año hacia los problemas estético-expresivos. El 1er. año apunta hacia el descubrimiento y definición de los elementos plásticos básicos; el 2do. año parte de esos elementos para estudiarlos en su **capacidad de ser expresivos** y en sus **posibilidades de ser organizados**, lo cual desemboca en el problema estético-expresivo. Como consecuencia, el estudiante estará provisto de un criterio como para hacer una elección, en las mejores condiciones con relación a su idiosincrasia y personalidad, de uno de los Talleres Fundamentales del Segundo Período, en el que al año siguiente se radicará para su formación estético-plástica. Una rotación, al final de este 2º año, por todos los Talleres Fundamentales de dicho Segundo Período le proporcionará el complemento del conocimiento directo de cada uno de ellos.

Los mecanismos didácticos aplicados en este 2do. año, tienen exactamente los mismos fundamentos que los descriptos anteriormente para el 1er. año. En la práctica se concretan en llevar al estudiante al punto de comprensión —también a través de su experiencia propia—, en un contacto directo con medios expresivos donde el COLOR, la LUZ, la FORMA, el ESPACIO, la MATERIA, pasan a ser utilizados por el estudiante bajo propuestas didácticamente organizadas por el equipo docente. Los Talleres técnicos cumplen aquí una tarea asistencial de especial importancia, bajo un criterio confluyente: cada técnica abonará desde su especialidad, el problema conceptual general de la expresión y la estética. La experiencia en cada técnica, es abordada bajo ese objetivo: los elementos del lenguaje de cada técnica, son un primer peldaño donde el estudiante afincará intensiones expresivas de inmejorables posibilidades de explotación docente. Es la propia expresión del estudiante la que guía al docente para provocar en aquél el "descubrimiento" de **su** expresión: con



↑ La división del grupo permite la percepción externa e interna de la movilidad de los planos verticales (modificación expresiva del espacio).-

relación a sí mismo, con relación al medio técnico empleado, y con relación al encuentro de soluciones. Con relación a sí mismo, conduce hacia el problema **estético.** Con relación al medio técnico empleado, conduce al problema del **lenguaje.** Con relación al encuentro de soluciones, conduce al problema de la **investigación.**

Por otra parte, manejándose el curso con técnicas de vigencia actual de directa posibilidad de vinculación social (Imprenta, Cerámica, Fotografía, Cinematografía, Estampado en Tela, etc.) la temática abordada quedará comprometida naturalmente, y en forma expresa por conducción docente, con la cuestión del artista plástico en su medio social. El aporte de la materia Ubicación Histórico-Cultural, cuyo docente es parte del equipo docente, tiene especial actuación en este aspecto. Para el caso de la Imprenta, por ejemplo, no es tan sólo el problema abstracto del Impreso, sino conjuntamente con él, el de su uso como forma de comunicación, de su especial incidencia en el consumo masivo, de los intereses que a su alrededor se mueven, de su tremenda eficacia para modelar la opinión, y por consecuencia la responsabilidad moral que implica y que compromete directamente a quien hace uso de él.

Para el 2do. año, toda la temática relatada, se hace a modo de "inauguración" y de antesala de lo que en el Segundo Período serán profundos canales de investigación. Es decir que no es sólo un "preparatorio" para una mejor elección de la línea estética-docente en la que se afincará en ese Segundo Período, sino que es un planteo ampliamente abarcativo de la problemática general que tendrá por delante el profesional plástico.

El 2do. período

El estudiante, que durante el Primer Período fue distraído de su voluntad expresiva por la enérgica inmersión que lo ubicó en su terreno (el de los **medios** expresivos

plásticos, a partir de su propia experiencia), volverá a su necesidad expresiva desde su nueva y desconcertante riqueza. Comienza para él el problema de educación estético-plástica.

Dado que una estética implica una posición ideológica, la Escuela prescinde de tomar partido por alguna en particular y en este sentido se auto-define como ecléctica. Admite entonces todas las posibles tendencias estéticas dentro de ella, por considerar además que es esta la más fecunda oportunidad de enfrentamiento de posiciones distintas en un diálogo y confrontación real del que sólo puede haber beneficios, en oposición a las tendencias que se aislan en sí mismas y se esclerosan en un vano intento de perdurabilidad.

De aquí que la Escuela organice la formación estético-plástica a través de Talleres Fundamentales paralelos de diferentes orientaciones estéticas y de libre elección.

El Segundo Período tiene además por delante otro problema, que la Escuela cuida prolijamente: la libertad creadora del estudiante, entendida como un medio de vivir e incidir en la realidad y no de evadirse de ella. Este es el aspecto de la responsabilidad de esa libertad. La creación libre tiene una referencia: su destino o función.

Es aquí que aparece entonces el problema técnico, es decir las herramientas que hagan viable la relación del creador con su medio. A partir de la necesidad de abordar frontalmente esta última problemática, es que la Escuela previó y está haciendo funcionar un conjunto de Talleres Técnicos, cuya acción específica se desarrolla en este Segundo Período.

El aspecto programático

De acuerdo con el planteo general antes descripto, el Segundo Período se organiza desde el punto de vista pro-

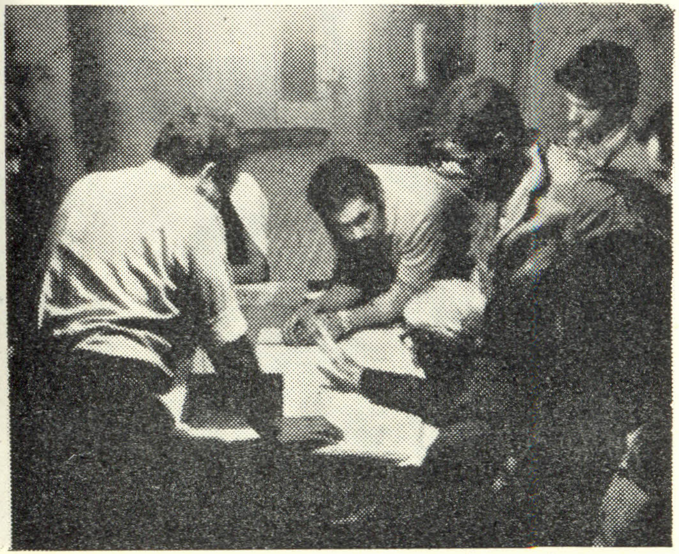
gramático de la siguiente manera.

Está dividido en dos Ciclos. En el Primer Ciclo la cuestión principal es la formación estético plástica del estudiante. En el Segundo Ciclo la temática se desplaza hacia la cuestión técnica como inmediata consecuencia del probema que es el meollo principal a esta altura y en este Ciclo: la relación creador-medio social.

El 1er. ciclo

En este Primer Ciclo la Escuela delega la formación estético-plástica del estudiante en los Talleres Fundamentales paralelos.

Es importante señalar que los Talleres Fundamentales paralelos se diferencian doctrinariamente y en la realidad del Instituto, por la orientación estético-docente del Encargado de Curso que se encuentre al frente del mismo. Bajo su dirección no se realiza exclusivamente Pintura o Escultura, sino que también se realiza Cerámica, Imprenta, Estampado en Tela, etc., por intermedio de los Talleres Técnicos. Es así que los Encargados de Curso de estos Talleres son en realidad los teóricos de una orientación estético-docente en forma fundamental sin perjuicio de que puedan ser especialistas en Pintura, Escultura ó cualquier definición técnica.



La tarea de formación de los Talleres Fundamentales se cumple pues, con el auxilio de los Talleres Técnicos, en un carácter de especial percepción de estos útimos para los propósitos y responsabilidades de los primeros. La acción asistencial del Taller Técnico a los distintos Talleres Fundamentales deberá asumir (más allá del cumplimiento mecánico de la prescripción con que se sitúe el estudiante de Primer Ciclo), una aguda y penetrante interpretación de los propósitos particulares del Taller Fundamental y de la real participación del estudiante en los mismos.

El Taller Técnico asume aquí un carácter de compleja aplicación. Por un lado debe comprender el proceso real que vive el estudiante, por otro debe proyectar con cabal entendimiento los propósitos específicos y generals del Taller Fundamental. Pero a su vez el Taller Técnico tiene fronteras limitantes de su colaboración. El Taller Técnico debe tener una legítima definición objetiva, y por lo tanto universal, de la naturaleza de los lenguajes de expresión de tu técnica. Esos lenguajes deben ser defendidos en su definición por el Taller Técnico. Aquí residirá la limitante de su colaboración asistencial, cuidando que la materia no sea usada en la mera servidumbre a una intención estético-plástica, sino por el contrario que sea respetada en toda su nobleza.

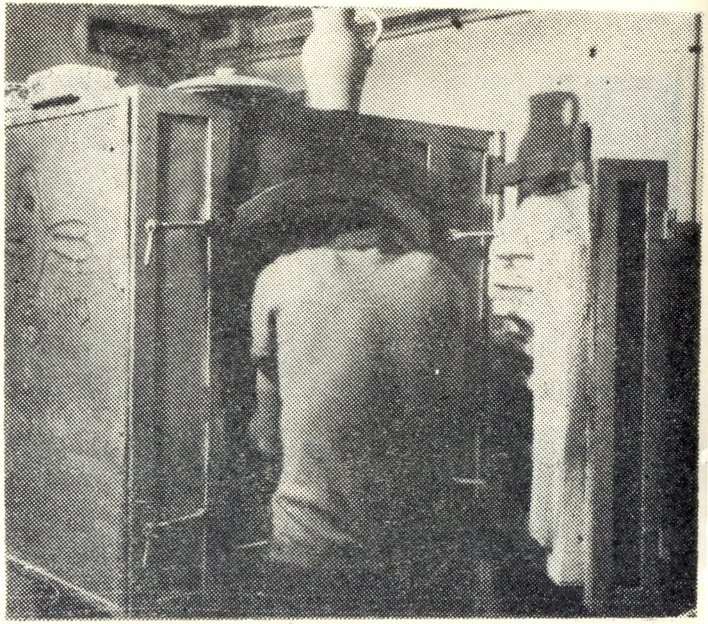
El Plan de Estudios hace descansar, entonces, en el Taller Fundamental, el problema de la formación estético-plástica, pero reserva para el Taller Técnico la responsabilidad del manejo de la técnica en lo que tiene que ver con el lenguaje propio de ella.

El 2do. ciclo

Este Segundo Ciclo o de Especialización, está destinado a abordar en su totalidad y como tarea esencial, el problema de la utilización del lenguaje de las técnicas, su investigación exhaustiva y su inmediata relación con el medio social.

El estudiante que accede a este último Ciclo, se ha proveído y ha madurado toda una formación en el campo estético-plástico. Puede abordar ahora, sin peligro de ser aplastado por la técnica y sí de extraer de ella toda su potencial riqueza, la conformación de su personalidad como productor plástico.

En este Ciclo, es la vida interna de cada Taller Técnico que, a partir de un programa que cada uno de ellos



debe establecer, la que determina los procesos de investigación y producción. Los Talleres Fundamentales tienen por supuesto una participación activa en dichos procesos, pero el estudiante tiene total autonomía de criterios y de acción.

La Escuela de Bellas Artes y el medio social

Nuestra Reforma atisbó desde un comienzo, su necesaria atención a un nuevo y desconocido campo de medular incidencia en su transformación educacional. Y él es el de la proyección social de su nuevo estudiante. Advertíamos claramente la imprescindible referencia de una enseñanza que equipaba a su estudiante para una acción creadora en los problemas habituales del hombre común de su medio y el de una profesión marginada de sus responsabilidades sociales específicas. Dos siglos de regodeo expresivo para las élites sensibles y exquisitas, arrojaban como saldo el inadaptado artista de buhardilla con su eufórica presunción de genialidad ahistórica y de una hipersensibilidad solitaria y en lo inmedato incomprensible.

Recuperar la responsabilidad social perdida y retornar al centro mismo, y como parte activa, del medio social, implicaba replantear integralmente el ejercicio profesional, y, para ello, la Reforma acumuló energía e imaginación.

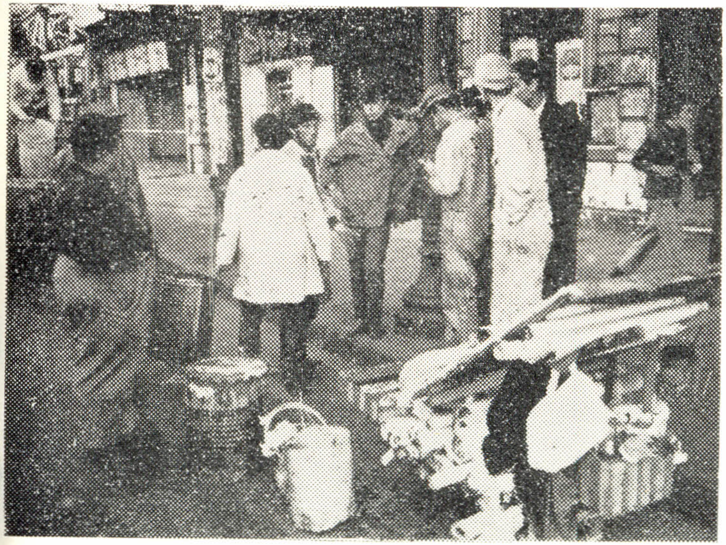
El entendimiento a nivel general de nuestra coyuntu-

ra, podrá apreciarse si imaginamos las dificultades de un centro de enseñanza de las ciencias médicas ciento cincuenta años atrás, cuando en pleno amojonamiento de su campo de conocimientos en pelea con la tradición fetichista y religiosa debía simultáneamente ofrecer un campo de ejercicio profesional a su estudiante, sistemático y científico, que bloqueara el curanderismo popular. Desde esta perspectiva se comprenderá el doble papel que las circunstancias exigen a quien tiende a modificar los objetivos de una enseñanza.

De las primeras proyecciones de este pensamiento se desprenden nuestras Ventas Populares. Entendimos que habían dos factores básicos que replanteaban el lenguaje de un creador de esta época. El primero, es la identificación del destinatario con quien practicamos el lenguaje, y el segundo, es la definición de las zonas en las que sería posible la práctica del lenguaje visual con tal destinatario.

El primer factor se despejaba por la obvia definición de la Reforma del destinatario último de sus preocupaciones: el medio social entero. Pero para la localización de este destinatario era imprescindible comenzar a estudiar los instrumentos de relación masiva y por lo tanto el lenguaje de la serie industrial. Ello nos arrojaba al temido terreno del diseño industrial con sus secuelas en el tema de la masificación y su gravísima versión económica en relación a la tenencia de los medios de producción y del control del mercado. Realmente, para nosotros, la tentadora oferta de la academia se nos hacía una pesadilla en la mera recapitulación de los temas a dilucidar ya en el primer factor. El segundo factor tenía atingencia más directamente (luego veremos que aparentemente) a nuestra imaginación. Debíamos idear las regiones concretas donde comenzara el diálogo con ese lejano hombre común. Ello estaba estrechamente vinculado a los medios de comunicación con el mismo. Pero debíamos localizar las

En la calle, participando de las discusiones sobre nuestros murales.



circunstancias en las que el color, la forma, la luz y el espacio hablaran un léxico mutuamente real para los interlocutores (subrayamos que no estamos diciendo entendible). Para ello encontramos que, en los platos y jarras, en las ollas y vasos, en los manteles y vestimentas, en sus cuartos y patios, y en sus calles, ese hombre común, depositaba un porcentaje esencial de sus relaciones con la imagen.

La conclusión entonces, aparecía como un tanto simple, debíamos rescatar esos soportes de la expresión absolutamente controlados por la industria masificada y por la sordidez de los mecanismos de consumo administrados en esencia por los viejos valores. Debíamos rescatarlos entonces para nosotros mismos.

La solución inicial que desarrollamos en el tiempo es la siguiente: la Escuela de Bellas Artes debía instrumentarse para asumir una capacidad expresiva, de series semi-industriales, y por otro lado debía atender la formación de un lenguaje de matriz y tirajes hasta hoy reservado a los consorcios que proveen el consumo, las inquietudes, los problemas y finalmente las ideas del mercado popular. Desde luego que esto no podíamos abarcarlo cuantitativamente, es decir, no podíamos pretender sustituír los medios de producción organizados. Y ello por dos razones: primero, porque nuestra Reforma nunca fue sancionada presupuestalmente, y por lo tanto no podíamos equiparla industrialmente, y segundo, porque los intereses económicos de las empresas y consorcios que suministran el mercado, encontrarían resortes inmediatos de paralización de una enseñanza que promueve afecciones inmediatas, no sólo a sus intereses intrínsecos como empresa, sino a los contenidos que en la competencia nuestra producción traería consigo.

Elegimos entonces crear criterios de producción industrial en todos los lenguajes de comunicación, pero sin el propósito de inundar el mercado sino por el contrario,

de provocar una oferta lo suficientemente numerosa como para que comenzara a delinear el carácter industrial de la producción y por lo tanto excitara su cotización a nivel general, pero cuidando que la demanda sea abrumadoramente mayor a nuestra posibilidad de satisfacción de la misma. En el desequilibrio presumíamos nosotros que se iba a crear una fuerte corriente de necesidades centradas en nuestros objetivos profesionales.

Por otro lado, debíamos mantener un criterio de producción testigo, tanto en formas de producción, como en contenido de la misma y política de fijación de precios. A esto se le suma una política de contacto con el mercado y distribución del producto, todo organizado a los fines largamente expuestos anteriormente.

La práctica cubrió no sólo los objetivos reseñados, sino que desencadenó una serie de imprevistos campos de acción de riquísimos resultados hacia las postulaciones iniciales.

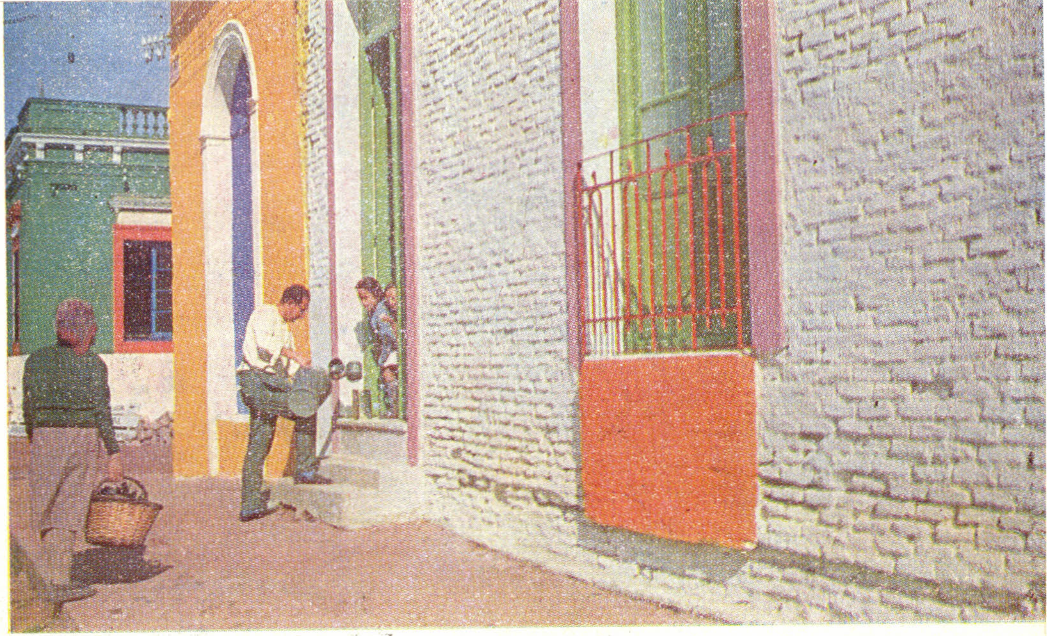
Así hicimos nuestra primera Venta Popular de ollas, vasos, platos, jarros, etc., de cerámica, telas estampadas para manteles pañuelos, y vestidos, grabados sin numeración para colocar en cualquier pared, impresos de distinto orden, etc.

Calculamos desde nuestras primeras ventas los precios de costo del material producido agregándole un porcentaje correspondiente a la amortización de los bienes de producción como asimismo, el jornal que implicó el trabajo del objeto desde su concepción hasta su ejecución. La suma nos dio una cuarta parte del precio de las cerámicas normalmente vendidas en comercios del ramo, y desde luego diez veces más baratas que la producción de ceramistas con presunción de obra de arte.

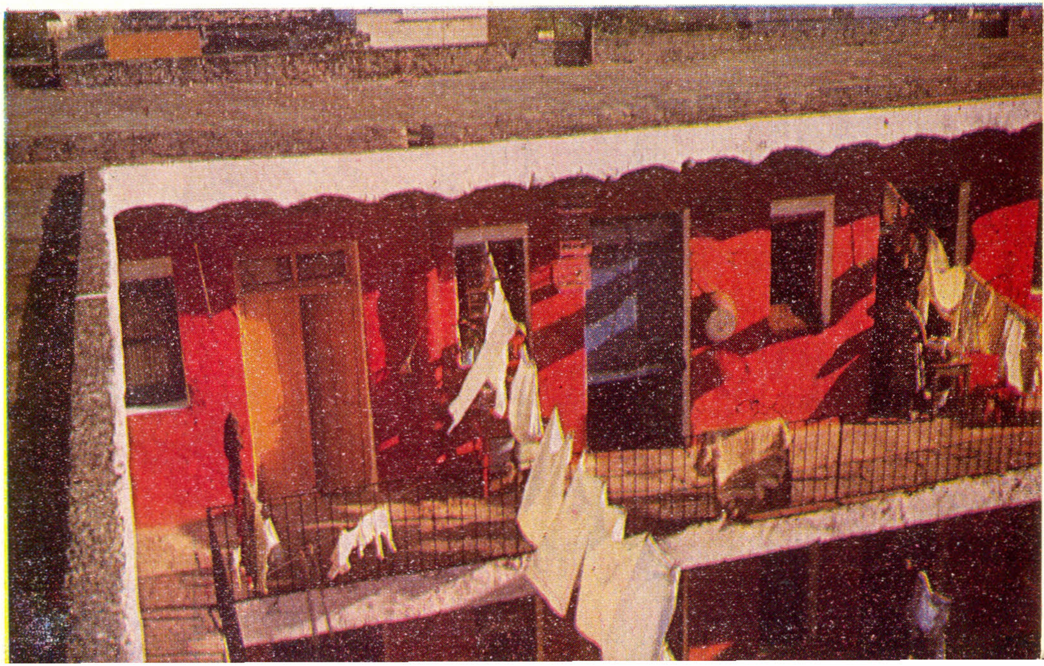
Los lugares de venta iniciales fueron quioscos de instalación publicitada durante varios días previos, en el centro mismo de las más alejadas barriadas populares.

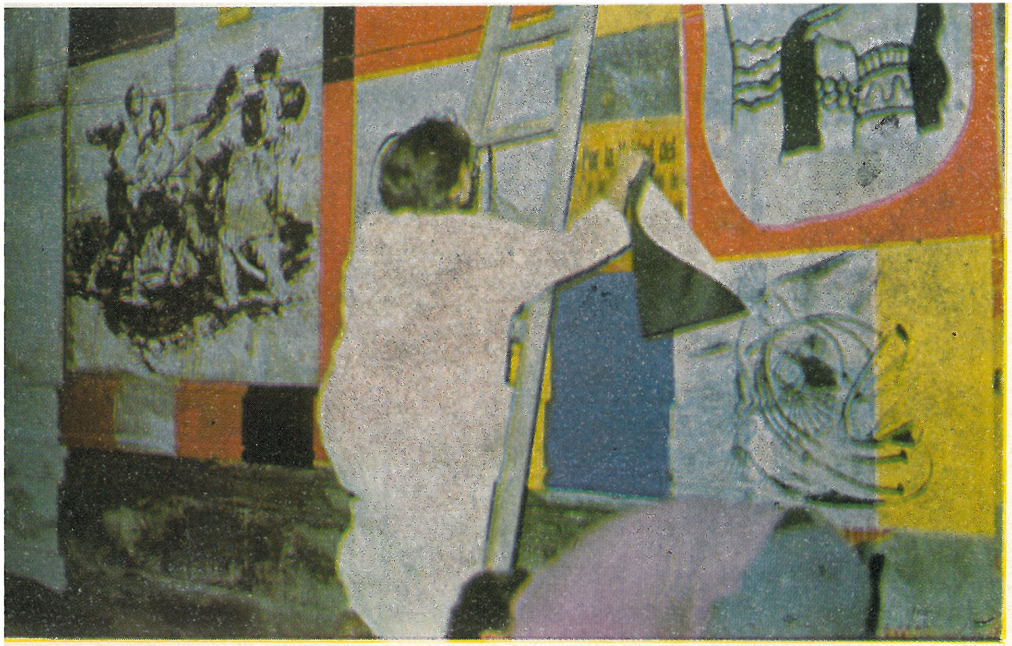
Las ventas constituyeron un éxito inmediato de visi-

Dolores, ciudad pequeña en donde cubrimos cinco manzanas de pintura mural en un barrio costero.



Conventillo y su vida interna (en el Barrio Sur).





AHORA SI AHORA SI
CUIDADO, VOTE BIEN
PEÑAROL VIVA

Indicamos dos ejemplos en que el mural de papel fue sobredibujado por algún niño. En una proporción del 70 %, en los muros bajos, los niños dibujaron o repegaron manchas de color.

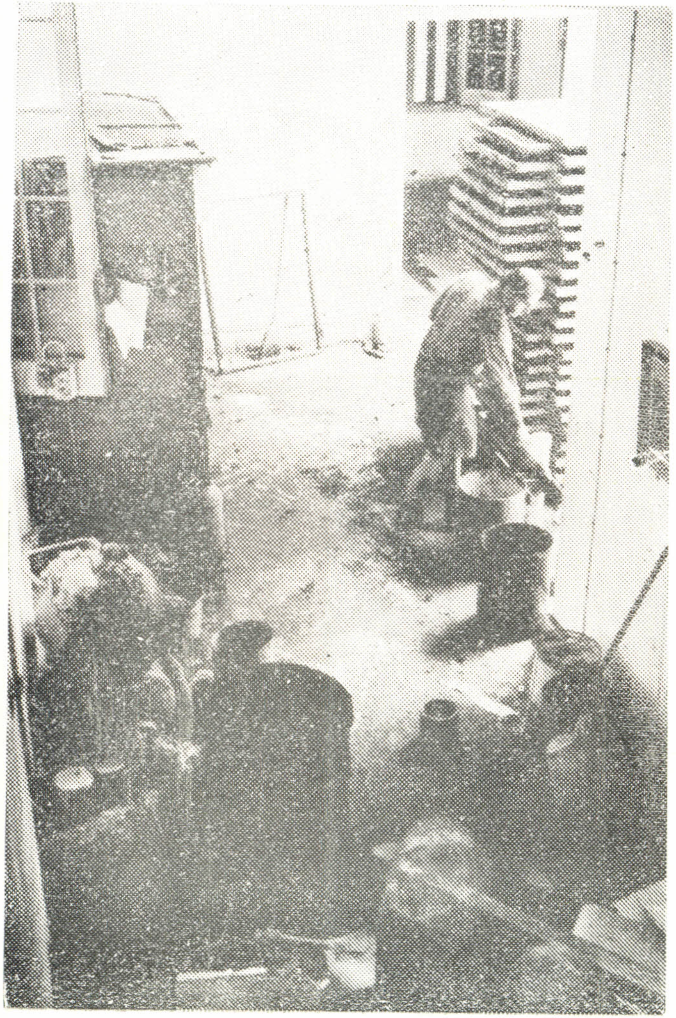
ble afluencia popular en un alto procentaje de sus compradores. Por otra parte esos éxitos se volvieron a corto plazo en una queja permanente de los compradores sobre la escasez de los tirajes y la capacidad de abastecimiento, con relación a la enorme demanda. Ya en este momento se observó una proliferación de pequeñas industrias de producción semi-artesanal que trataron de navegar comercialmente en el próspero campo abierto por la Escuela Nacional de Bellas Artes. Lo que es más sorprendente, las viejas galerías de arte organizaron ventas públicas en plazas de la ciudad con el propósito de oxigenar su raquítico y provinciano mercado de arte de salón.

Desde luego que todo esto es meramente confirmatorio de un síntoma sobre el estado crítico de una profesión inútil y marginada socialmente. Porque la pretendida visión populista de estas boutiques y galerías de corazón y de apariencia circense, no son más que la escenografía de la patología profesional que antes indicáramos. En última instancia, desde la actitud del productor hasta la actitud del consumidor eventualmente nuevo, es exactamente la misma con respecto al producto único: la cerámica con ocho horneadas, el batik en tela que desprecia la reserva de serie, el grabado numerado y firmado, ó la solemne pintura de caballete con la huella de una mano exclusiva sobre la tela. Por lo tanto y finalmente, esta flor nueva de romances viejos no podrá con una historia que nos condiciona y determina, pero será un índice de las alteraciones que la proximidad de esa historia le produce a los viejos valores.

Más adelante los campos experimentales hacia el contacto popular se hicieron sustancialmente más importantes. La Pintura Mural salió de su enmarque predeterminado por los constructores de un edificio, para hablar el lenguaje del espacio, la luz, el movimiento, la circulación, el dibujo, y la forma, en barrios y zonas de gran concentración popular. Son nuestras Campañas de Pintura

Algunos sectores de la pintura mural en Barrio Sur.

Cabina de sopleteo y secadores, de 14.000 metros cuadrados de papeles de color para una de las Campañas de Sensibilización (instrumental fabricado por nosotros mismos).

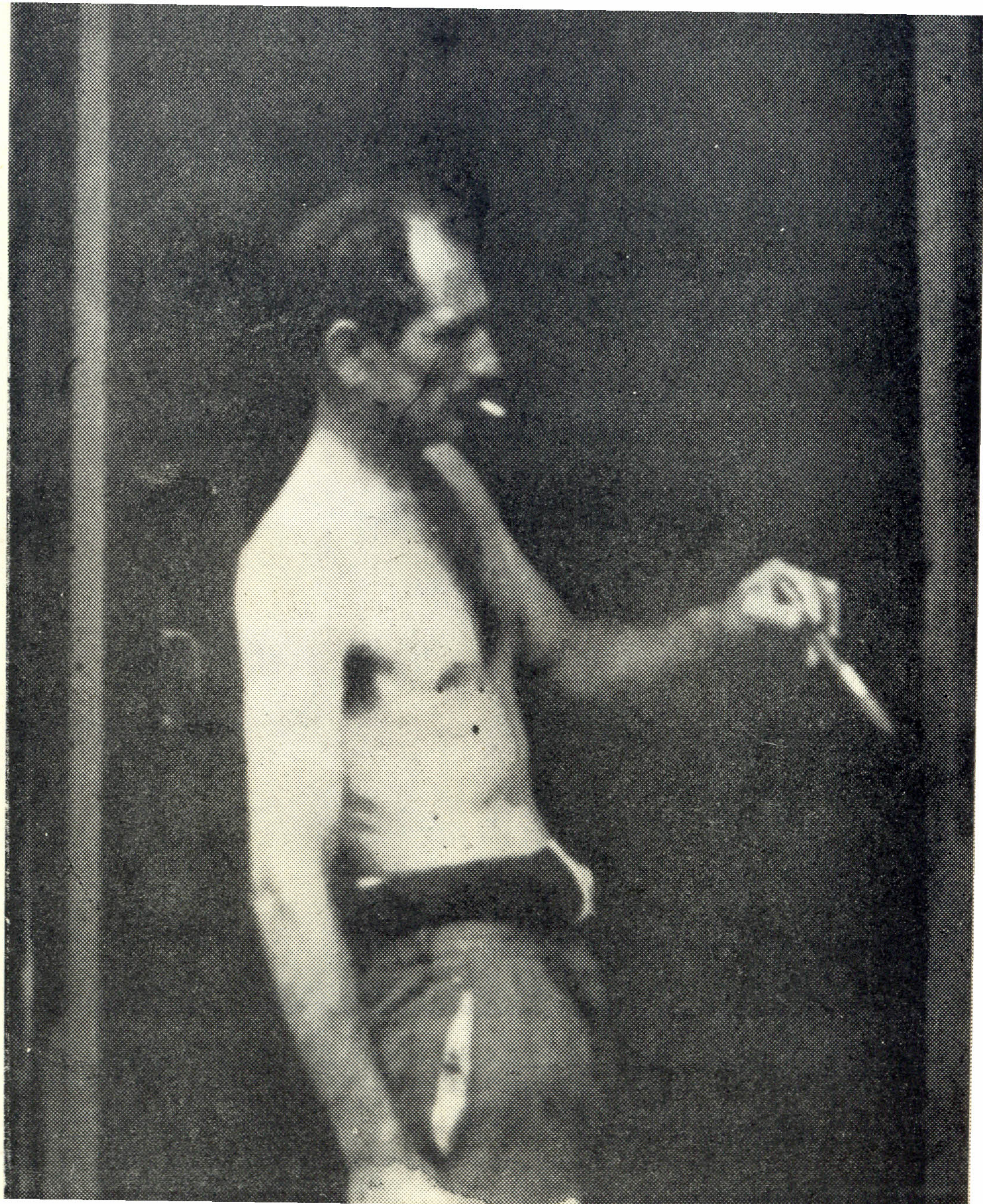


Mural en el Barrio Sur de Montevideo, y en la ciudad de Dolores. Barrios en los que dejamos más de dieciseis mil metros cuadrados de color y meses de trabajo en íntimo contacto con ese lejano y sensible hombre normal. La Escuela Nacional de Bellas Artes vivió sus procesos formativos más claros en las mil historias humanas que cubrieron nuestra vida en esas pinturas, desde la comida hasta el propio trabajo. Es que estábamos jugando una pelea contra el gris integral de la vida común de la gente y de nosotros. Partíamos del supuesto que la fortificación de los lenguajes de la gente era una simiente de su fuerza, y por lo tanto de su proceso de emancipación. Emancipación nuestra y emancipación común. Pero todos los cálculos fueron estrechos frente al proceso de avalancha con que sobre las capacidades dormidas actuó la experiencia mural. Se puede decir que la abrumadora mayoría de los que actuamos en la Pintura descubrimos amarillos y rojos, azules y naranjas, y una paleta desconocida desde nuestra enrarecida investigación de caballete. El buzo violeta de una niña o las sábanas blancas que alzaban las lavanderas en sus cuerdas de colgar ropa descubrían calidades de pigmento en relación a la atmósfera y a la luz absolutamente insólitos. Los niños jugaban cambiándose de muros, las lavanderas corrían las sábanas de muro a muro desde donde estaban tendidas, jugando con los cambios del blanco. Alguien pintaba sus zapatos ó una cartera, o una maceta, o su silla para comer, o su carrito para juntar papeles, o las vigas de su techo, o la tina donde se lava la ropa.en íntimo contacto con el lenguaje nuevo. Nosotros participamos en este proceso desencadenando fenómenos que a nosotros inmediatamente nos cuestionaban, asombraban, e inauguraban en terrenos desconocidos.

Luego intentamos cubrir la ciudad de papeles de color sin texto, en sus muros de propaganda y acá los fenómenos se multiplicaron y generalizaron a escala —pa-

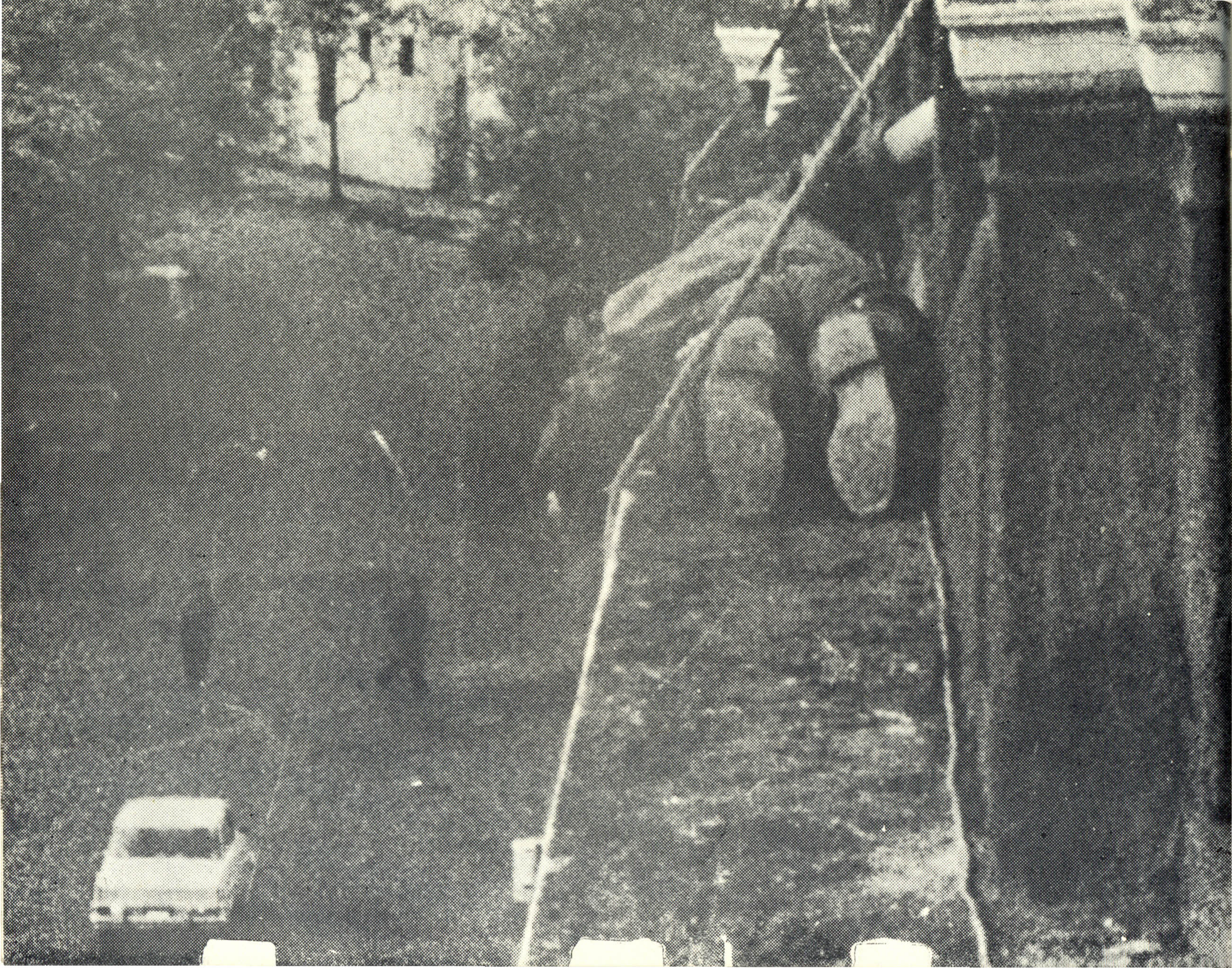
ra nosotros— increíble. Un día la ciudad amaneció cubierta de papeles de color organizados para cubrir distintos formatos de muros, y en este orden la ciudad entera acusó el impacto, consumiendo el doble de los diseños colocados en los muros, dentro de sus viviendas, material solicitado a nuestros equipos callejeros de pegatinas de estudiantes y docentes.

Nuestro campo experimental de contacto con el medio abarcó enorme cantidad de actividades más, en pueblitos del Interior del País, en Ateneos populares, en una larga lista de Sindicatos en conflicto, en Escuelas primarias, en Liceos, etc. Pero valga aquí el criterio general con que entablamos nuestra sistemática actividad de contacto con el medio.



Nuestra experiencia lo fue también para el barrio. El espacio en la calle, el color y la forma, ganaron el interior de las viviendas, y sus habitantes lo tomaron como problema propio, como el terreno de experiencia de su lenguaje con el color. (Un vecino de Dolores pintando un interior).

Un viejo conventillo, donde la injusticia social se traduce en luz y espacio. Ausente la resistencia a la sordidez, se preserva la mansedumbre de sus ocupantes. Similar a lo que explicaban los revolucionarios del siglo XIX para el proletariado analfabeto.
Conventillo de Cuareim y Yí en Montevideo, pintado posteriormente por la ENBA y sus ocupantes.



Pintura mural barrial de 1955. Condiciones de trabajo: Sin presupuesto.

Escuelas experimentales

A través del texto, hemos hecho referencias a diversas preocupaciones que contribuyeron con importantes y fundamentales aportes, en la resolución del problema, siempre nuevo, de la cuestión educacional. En la particular aplicación que a través de su Nuevo Plan de Estudios la E.N.B.A. viene practicando, tales aportes nos sirvieron y sirven como antecedentes ilustrativos y como experiencias clarificantes en la difícil tarea de construir

Porque lo que ocurre es que existe un tronco único, una finalidad común, en los objetivos de la educación en una nueva enseñanza verdaderamente formativa.
general, aunque su aplicación se particularice en especialidades, (para nuestro caso en el terreno de las artes plásticas). Esa finalidad común tiene que ver con el hombre como ser integral.

Es así que desde un Herbert Read, lúcido explorador del problema, hasta los pioneros de la Reforma Universitaria en América (los cordobeses de 1918), existen comunes preocupaciones en el plano de la necesaria adecuación de la enseñanza a los requerimientos de la sociedad moderna.

De todos ellos hemos considerado importante detenernos, sintéticamente, en una esencial experiencia llevada ac abo en nuestro medio, por dos razones: una, de ordes científico, y la otra, por justicia. La primera porque significa un serio y profundo avance en materia de experiencia pedagógica y educacional general. La segunda, por la ignorancia y el olvido a que fatalmente han sido condenadas.

Nos estamos refiriendo a las Escuelas Experimentales, (de Enseñanza Primaria) que aplicaron el método desarrollado por el Dr. Decroly, y que funcionaron en

la Escuela Experimental de Malvín, en la ciudad de Montevideo, y en las de Las Piedras y Progreso en el Depto. de Canelones.

En esas Escuelas, un puñado de maestros se esforzaron por llevar adelante los principios de la Escuela Activa que Decroly experimentara y perfeccionara en Bélgica, y que fueron aplicados también en Francia, Italia, y aquí en América, en Venezuela.

Hoy recogemos aquí ese fervoroso esfuerzo como legado riquísimo en experiencias y actitud y como sustancial referencia en los impulsos presentes y futuros por una enseñanza integral.

Como primera cosa, y recorriendo los materiales surgidos de esas Escuelas, nos encontramos con la firme, y a la vez tierna actitud de quien no ve en el niño un objeto a modelar, sino una personalidad de fecunda posibilidad de desarrollo.

Es sorprendente el tener que mencionar la puesta en práctica de un sistema pedagógico en el cual se plantean criterios que hoy en 1970 podemos llamar nuevos.

Partiendo de la **Observación** que surge de la Vida misma, para llegar a la **Asociación** como respuesta al **Porqué** que plantea la Observación, se imaginan y crean en estas Escuelas, métodos conducentes a la aptitud y fortificación del niño para su enfrentamiento con la problemática futura de su existencia. Dichos métodos, están inspirados en la síntesis de Decroly de la Experiencia Propia —que educa fuera de la Escuela— y la Experiencia Ajena —que se da en la Escuela, en el Hogar o en la calle por los adultos— y que como consecuencia concibe la Observación y la Asociación. Es así que se coloca y fusiona en estos dos grandes campos a la razón de las actividades humanas, que no es más que la réplica más o menos acertada de la Inteligencia a las exigencias de la Vida.

Como todo esto debe tener lugar con la participación

del interés natural del niño para que su proceso sea un hecho vivo, se basa la actividad en el recurso didáctico Decroliano del "Centro de Interés".

Recurrir al Centro de Interés es fundar el Conocimiento del niño en sus motivaciones más íntimas, y colocar la realidad al alcance directo de la Observación.

Transcribimos de "El método Decroly en el Plan de Las Piedras", de Sabas Olaizola, director de la Escuela Experimental de la misma ciudad, del año 1932:

"La Vida, como un fenómeno de inter-acción bíopsico-afectivo entre los medios ser-ambiente (medio interno y medio exterior) nos exige la penetración comprensiva de la realidad sensible, es decir la interpretación más elevada, más compleja posible, de esa realidad. Hasta el presente la Escuela había prescindido de esa función de interpretar la Vida limitándose a noticiar en abstracto sobre algunas nociones que utiliza el hombre gracias al conocimiento que tiene del medio, nociones ofrecidas, no obstante descuajadas de su propia función natural y transformadas en un elemento extraño a la vida como es la noción elaborada por la ajena experiencia y presentada a la mentalidad del niño sin una vinculación efectiva con su propia experiencia."

El "Centro de Interés" es parte central de un compuesto que es la base fundamental pedagógica: La función de globalización o sincretismo, los centros de interés biológicos, y la concentración de ramas de la enseñanza.

Esta es la lúcida respuesta de la Escuela Activa a la sistematización artificiosa, la fragmentación de las nociones, y la naturaleza abstracta de los conocimientos, propias de la enseñanza tradicional.

La "Observación", la "Asociación" y la "Expresión", son los sustitutos de la Escuela Decroliana a tales compartimentaciones. No es que exista oposición a la división de las ramas del saber, sino que se niega a empezar

por ellas. Prefiere partir de la realidad y llegar a la diferenciación a través de la obra misma del niño.

Nuevamente hacemos una cita del libro anteriormente mencionado. Un "Ejemplo Típico", que allí se relata, será más ilustrativo que nuestra explicación.

Los Frutos (clases pequeñas).

Observación

Irá el niño a buscar la fruta en su medio: la quinta. Observará el o los árboles, las personas que los cuidan; recogerá algunas frutas: peras, duraznos, manzanas. Las llevará a clase. Verá sus cualidades diferenciales, **forma**, color, tamaño. Sus partes y sus componentes. Su peso comparado. Su valor. La cantidad de fruto recogido. Los que da el árbol.

Asociación.

A dónde son llevadas las frutas de las quintas vecinas. De dónde proceden los frutos que no hay en nuestro medio: bananas, ananás, y otros. Cuándo maduran los frutos; cuánto tiempo pueden conservarse frescos. Cómo se utilizan los frutos: dulces, conservas, etc.

Expresión:

Dibujar y pintar los frutos y escenas del medio de donde proceden. Modelar frutos. Escribir pequeñas frases sobre lo que hicieron con los frutos; aprender a leer algunas nuevas. Recitar un poemita inspirado en la belleza de los frutos.

Canto: frases musicales adecuadas.

Dentro de estos tres procesos de Observación, Asociación y Expresión, aparecen nociones de las asignaturas siguientes:

Botánica: árboles y frutos.

Geometría: forma de los frutos.

Aritmética: (cantidad, valor, peso, etc., de los frutos).

Geografía: procedencia y destino de los frutos.

Industria: transformación de los frutos.

Historia: noción del tiempo. Duración del fruto.

Dibujo.
Modelado.
Lectura.
Lenguaje.
Moral.
Higiene.
Ejercicios físicos.
Cantos.

Sin embargo ocurre en este ejemplo que no hemos dado **lecciones** sobre cada una de estas catorce asignaturas, sino que nos ocupamos de que los niños sepan algo de la función de los frutos en la vida humana, en su propia vida, en la vida familiar y social. Ahora bien, para conocer esa función, los niños deben iniciarse en nociones de todas las ramas del saber, pero entroncadas todas en la realidad, como cuando el hombre construía sin ser arquitecto y cultivaba flores sin ser botánico o utilizaba las estrellas para sus viajes sin ser astrónomo.

Se trata pues de un examen directo de la realidad efectuado por el niño mismo quien utiliza en tal actividad los procesos naturales que puede desarrollar para conocer: **Observar, Asociar**. (Amplificar, complementar los datos de la observación con la experiencia o la conjetura), y **Expresar:** ésto es realizarse, aplicar, utilizar la realidad y los símbolos en su rol vital.

El interés del niño, su curiosidad, su actividad, se dirigen a la realidad objetiva que quiere conocer e interpretar porque la función de vivir depende de ese conocimiento y no tiene además en gran parte

otro contenido que ese conocimiento mismo. No muestra el niño ninguna tendencia dominante a manejar nociones en sí mismas independientes de su rol objetivo vital. Así se interesa y pregunta por las causas y los modos de actuar de algunas cosas pero por las cosas, no por las causas mismas, sino por éstas como función de las cosas, como la vida de las cosas y no como **conocimientos abstractos.**

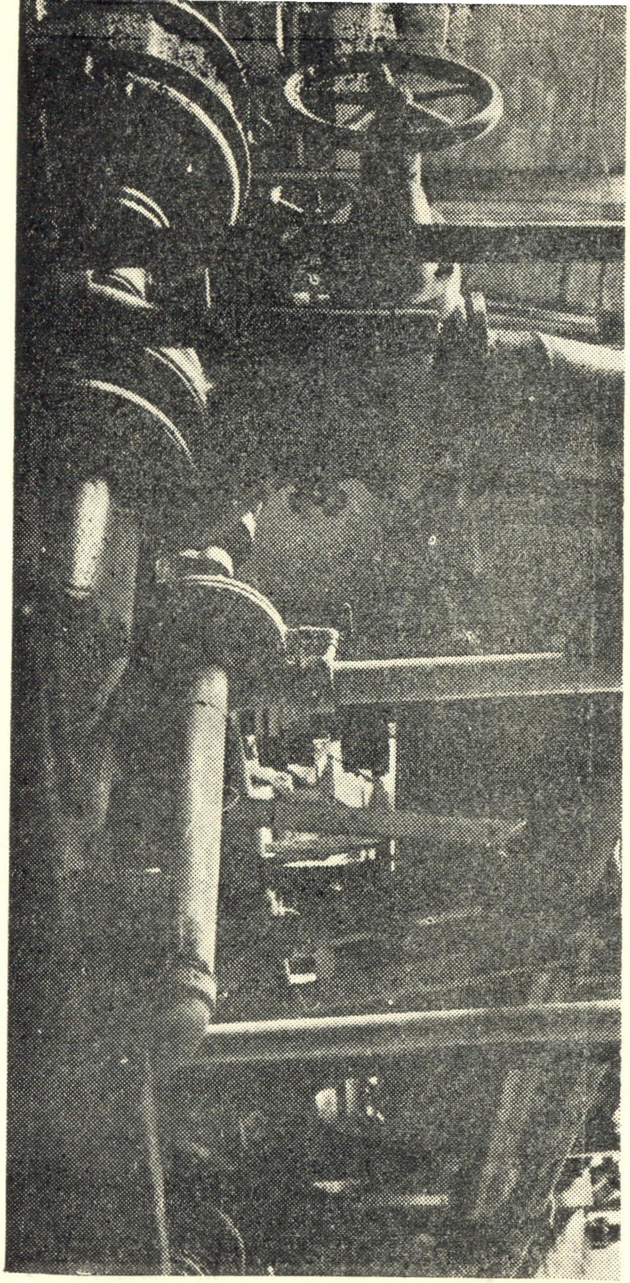
Conocimiento del medio por el ser que lo habita eso persigue la auto-actividad educadora. La cosa a penetrar, es pues el medio mismo y no las materias de enseñanza. Las nociones correspondientes **resultan** del examen y trato funcional del propio medio.

Una preocupación educacional que tuvo los principios que hemos visto, sólo pudo ser posible bajo una clara inspiración revolucionaria. Porque buscar apasionadamente el mejor desarrollo de las potencias de cada ser y hacerlo con la decidida perseverancia y el celoso cuidado por mantener intacta su libertad, es pensar en términos de una nueva relación humana, es sentir ahincadamente que cada personalidad maduramente formada es la mejor alternativa en la búsqueda de soluciones para una sociedad crítica.

No es difícil deducir por esto mismo, las razones de las dificultades que debieron enfrentar, las razones (sinrazones mejor) que finalmente las anularon.

Esta concepción pedagógica es la que hoy, cua-

renta años después, debemos redimir del olvido que, una vez más, fue el mejor antídoto.



El desarrollismo o una nueva forma de regresión

Los acontecimientos de la primera mitad del siglo, en todos los órdenes de la vieja sociedad clásica, y a medida que el tiempo los remontaba, iban demarcando no ya una crisis conflictiva interpretable, sino una insostenible inadecuación en la vieja enseñanza patricia, que ya hemos referido antes largamente.

Hicimos una relación de los antecedentes de replanteo educativo más serios en Francia, Bélgica, Inglaterra, Italia, etc., y que en distintas circunstancias y con distinta suerte desafiara la sustitución de los viejos valores. Igualmente para nuestras latitudes, desde la Reforma Universitaria hasta las experiencias decrolyanas proyectaron el ensayo de sustitución en fines y métodos de la enseñanza.

Pero alguien podría considerar, en mérito a la sagacidad de los detentadores y responsables de estos planteos, que el marco crítico que las contienen y justifican requerirían las sutilezas de un crítico. Y de ninguna manera es así. Desde el Dada-surrealismo a las distintas denuncias de post-guerra, en la pavorosa inadecuación generalizada se filtraba la desesperación del fin de un sistema, del fin de una estruc-

tura, del fin de una manera de vivir. En nuestro medio y en 1928, Carlos Vaz Ferreira clamaba por el espantoso horror de lo actual.

Los sucesivos empujes de esa inadecuación fueron solicitando un replanteo imaginativo de la vieja élite. Se trataba de proyectar para las nuevas circunstancias sociales, un nuevo control de las mismas.

El ensanchamiento numérico de la enseñanza pública por ascenso a la misma de nuevas masas sociales en empuje, y la adecuación formativa para la que no estaba preparada, como ya se explicó, determinó un dramática opción en su cambio.

El mundo que rodea a esa enseñanza es el nuevo mundo tecnológico, es la nueva sociedad industrial de consumo masivo y de un nuevo standard de vida propio de una sociedad en proceso de universalización.

Desde la revolución industrial al neo-capitalismo se fortifica y agiganta un rubro básico en la formación normal de los seres: y es el de la técnica.

Aparentemente, los términos limpios del problema serían el de integrar a la escena del mundo tecnológico un ser formado en el complejo proceso personal de la aventura del conocimiento. Es decir, la formación de un individuo que abarque y sienta los orígenes del mismo y las líneas tendenciales de su desarrollo, pero a través de la emoción personal del descubrimiento experimental. Pero he aquí que ello es muy difícil, y es muy difícil porque requiere

tiempo-formación, porque requiere entender pedagógicamente el proceso personal de incorporación del educando en los orígenes de los fenómenos a su manera, porque requiere una emoción activa e incidente sobre el mundo que rodea al que aprende y al que enseña. Pero, sobre todo es difícil porque esta enseñanza requiere que a sus promotores les dramatice e importe la inclusión creativa y poderosa del alumno a su cargo, al mundo cotidiano. Y aquí nace una de las vertientes del pensamiento regresivo desarrollista.

La nueva élite tecnócrata proclama la necesidad de abastecimiento para el complejo técnico moderno. Por lo tanto proyecta categorías, organiza cursos y profesiones que derivan de él y lo sirven. El argumento es del artillero, la necesidad existe, la necesidad exije, y nosotros nutrimos la necesidad.

La mutación de directores no ofrece resistencia: comandan los nuevos equipos; en el recambio amasaron esa imagen de necesidad de adaptación a lo que la época exige; de dependencia a su control decisorio y de distribución de destinos ajenos. Y todo esto, todo en base a necesidades ejecutivas del aparato, del inmenso y generoso aparato tecnológico.

Y así fabrican, desde heladeras hasta países, desde luego incluyendo la cultura envasada en televisores.

El desarrollismo es la aparición de una nueva "élite", no una modernización del patriciado. Más

bien ha significado un vehículo de ascenso social para la clase media.

La Universidad funcionó siempre como mecanismo de circulación de "élites" un mecanismo de cooptación de la clase dominante.

Durante mucho tiempo la profesión liberal, el "Dr.", fue título eficaz para la integración a la élite directora por definición restringida.

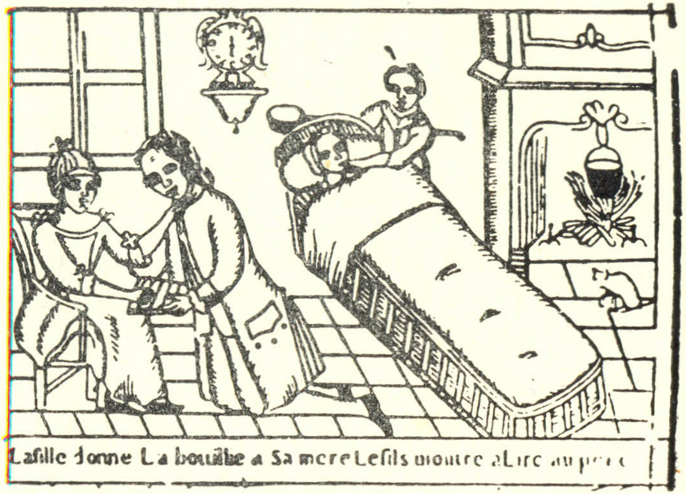
El cambio social a partir del "45" con su formidable presión de ascenso social produjo entre otras cosas un proletariado de profesionales, el mecanismo de cooptación tradicional ya no funcionaba.

El criterio desarrollista es el mecanismo de recambio. Amplía la élite directora. Forzosamente la hace más coherente con la tradición.

De alguna manera se creyeron en serio que desde sus gabinetes controlaban una especie de ingeniería humana, y hasta tuvieron la frivolidad de planificar destinos y ambiciones en las inquietudes de la gente. Creyeron que podían modificar y ordenar sus aspiraciones y lo que es su pecado capital, creyeron que la podían motivar y en definitiva creyeron que la podían desarrollar.

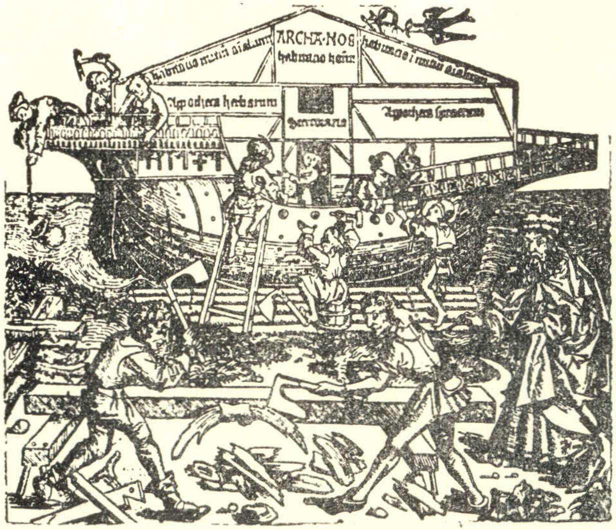
Estos nuevos teóricos de lo viejo, sostienen como esencial, la investigación pura en las capas superiores del saber destinadas a una selecta minoría. Selecta minoría que resistió el proceso, el largo proceso muerto de la eficacia curricular.

El mecanismo docente desarrollista tiende a la trasmisión de información por métodos más moder-



nos que la simple repetición memorística. Se trasmite información clásica (datos) e información teórica (teorías que "teóricamente" organizan esos datos). Nunca se va a la conexión de teoría y datos y mucho menos de teoría y realidad. Es un conocimiento inerte.

Inerte en tanto rescata la costra del saber y no su articulación interna, porque su articulación corresponde a la formación experimental de las bases del conocimiento como ya dijimos. Ahora resulta que de nuevo el saber se convirtió en un largo archivo de fichas donde se acumula el conocimiento parcelado y ordenado para la gimnasia intelectual de su retención. Al cabo del camino, este selecto "estupidizado" adquiere la libertad de investigar. Pero cuando la adquiere, ya no tiene nada que crear, ni tampoco quiere hacerlo. Justifica su investigación supuesta en la recreación de una hojarasca politécnica sin posible articulación profunda, en ninguna aventura del conocimiento y el pensamiento.



Y entonces, recién entonces es el nuevo integrante del equipo tecnócrata, que multiplica baldosas con regla de cálculo.

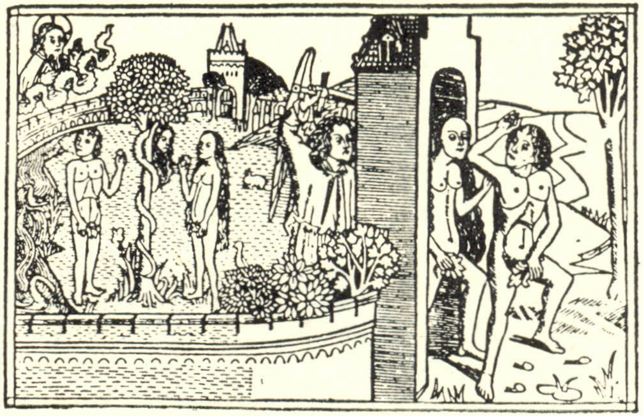
La política general de esta nueva élite en la enseñanza es la proliferación de profesiones intermedias, de abastecimiento eficaz, a la sociedad de consumo. Desde luego el limitacionismo es la piedra angular de todo este mecanismo. Cada vez se requiere más y más eficacia en el conocimiento impuesto para ocupar plazas en esas profesiones intermedias,

y no digamos nada de los que aspiran a la adorada libertad del "master".

Aunque parezca increíble parte de su política, el viejo argumento reaccionario de producir inversiones en el costo formativo estudiantil cuando éste lo justifique a ciertos niveles de selección. A mayor nivel mayor costo de la enseñanza impartida, y mayor grado de libertad experimental en la investigación. Porque para esta gente la investigación es un don que se adquiere en la lucidez de los puntajes por curso y en la penetrante realidad de las notas y la competencia.

La regresión vuelve y vuelve a incorporar la selección bajo la barbarie del examen. Clasifican capacidades y resultados en 10 puntos, y distribuyen las humillaciones del fracaso y los halagos del éxito. Siguen pensando en y para los "dotados", y hacen la razón de las dotes en la capacidad digestiva del conocimiento muerto.

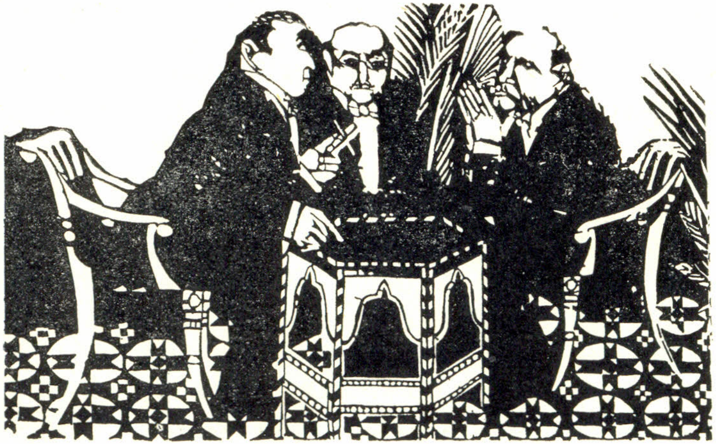
No entendieron que el costoso, duro y medular proceso de una enseñanza, es cuando el individuo se encuentra consigo mismo y con sus propias facultades, siguen profesando las creencias de mayores y menores capacidades sorteando arteramente las distintas capacidades, los problemas que las inhiben, los fundamentos que le faltan. Su miopía los lleva a ser ignorantes sobre el complejo y explosivo mundo personal de quien vive en la enseñanza, no percibieron aún que los motores del accionar humano no reposan en el premio, ni en el miedo a la humillación.



Las potencias de cada uno para la novel élite es un dantesco juego en la jungla del poder.

Articulan sus programas objetivos con dietistas o asistentes sociales, con anticonceptivos o informes sobre racionalización de cultivos, mas nada de eso tiene que ver con una América Latina que se redime.

Como niños grandes construyen en costosos laboratorios el "meccano" de los problemas de la gente, sin vivir con la gente, sin entender a la gente y finalmente alienándose ellos mismos, y cuando fracasan, abren los brazos y buscan algún nuevo compuesto al cual inyectarle plata o montarle una estructura. Pero siempre en los gabinetes de los directores de esta sociedad que es mucho más que tecnológica, se les dispara aquella vieja sentencia francesa: "la cultura es lo que queda en un hombre después que se olvidó de todo".



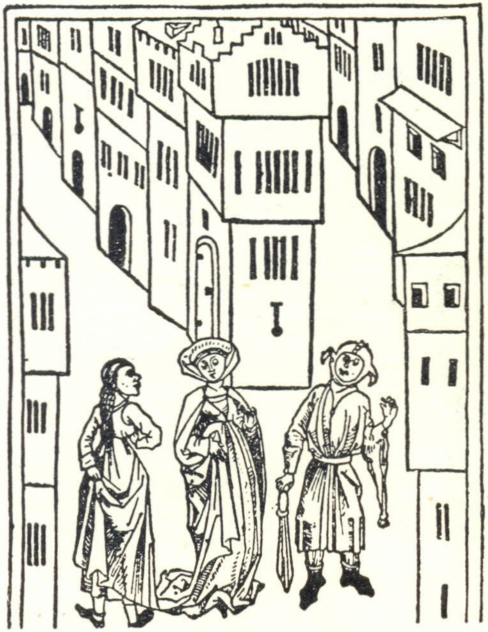
De la "espontaneidad libre" al escapismo

Incluímos desde esta definición una variedad de corrientes de pensamiento y actitud de la hora, emparentadas entre sí en su recurrencia, y como alternativa del tedio, a la excitada espontaneidad (cultivo del auto-desconcierto y de lo imprevisto, programado). Es en la actitud donde nos importa ubicar el análisis, porque desde ella se concreta su inconsistencia como alternativa, pero además su naturaleza inteligentemente reaccionaria.

Sus raíces deben buscarse allá en el planteo surrealista de la primera posguerra y aún quizás antes. Desde luego, y como veremos, su origen tiene una legitimidad que no le reconocemos en actitud a esta nueva forma de autoritarios.

El siglo crítico con las crisis particulares de pos - guerra y particularmente de la primera pos - guerra, procesan la aparición vigente del Dadá-Surrealismo, que con dramática veracidad afronta el compromiso de la disolución de valores, por lo menos, y desde ya, en su denuncia.

Como índice elocuente citamos a uno de sus protagonistas, Tristán Tzará: "La cultura para no ser estacionaria o regresiva debe ser dirigida hacia una finalidad que es la liberación del hombre. Ciencia, confort, bienestar, arte, no tienen sentido sino cuan-



do, socialmente, están destinadas a ayudar al hombre a liberarse de sus ataduras materiales exteriores y subsidiariamente, de las coerciones morales interiores".

"Nuestra impertinencia fue muy lejos: proclamamos nuestro disgusto y nuestro horror por la burguesía y las formas de arte con que ésta revestía su seguridad ideológica en un mundo que quería fijo, inmutable y definitivo; hicimos de la **espontaneidad** nuestra norma de vida, no quisimos que subsistiera la poesía como un **producto cultural escrito** y el arte como una sucesión de imágenes; poesía y arte, instituciones al margen de la vida, sino el arte y la poesía como una manera de vivir".

"El artista tendrá fe en el porvenir del hombre y tendrá confianza en la edificación de un mundo armonioso más justo y mejor equilibrado".

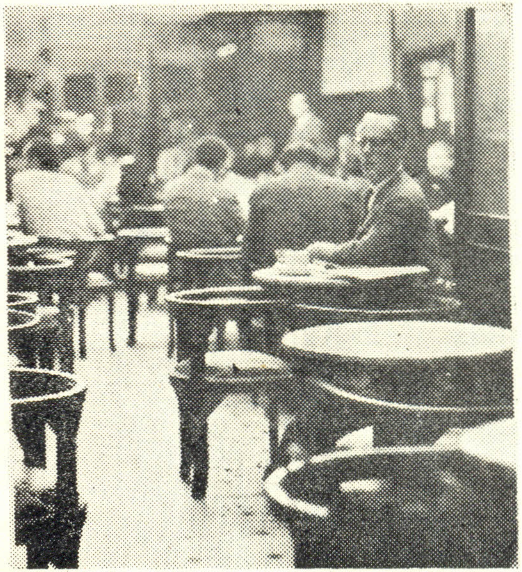
La larga transcripción es rica en contenidos pero también como documento de una actitud que el tiempo va a transformar.

La dramática lucidez sobre el proceso crítico va a vivir dos alternativas posibles: o se proyectará a lo largo del tiempo una larga y tensa pelea sin concesiones afrontando los peligros del desarraigo o se pactará con el orden establecido reconstruyendo sus defensas.

Demostraremos cómo la última opción es la que corresponde a los "nouvelles" espontaneístas.

El proceso de destrucción de la figuración que arranca con el cubismo y termina en la abstracción

pura, amplía enormemente los medios de expresión plásticos y se construye entonces con amplia libertad una imagen que rompe con la tradición figurativa. Pero al mismo tiempo, se descubre cómo esa libertad de expresión puede integrar el arte, abstracto ahora, a la vida cotidiana.



El arte se hace popular, porque sale del sitial jerarquizado del museo e interviene en la vida diaria del hombre común en los objetos de uso, a través del diseño industrial y la producción en serie.

Pero, ahí también interviene el sistema (el neocapitalismo en funciones) que compra todo y hace suyo el instrumento del diseño industrial: el mejor diseño vende más.

Los grandes trusts industriales monopolizan la producción diseñada y seriada, se apoderan, en beneficio de unos pocos otra vez, de la solución social arte-máquina.

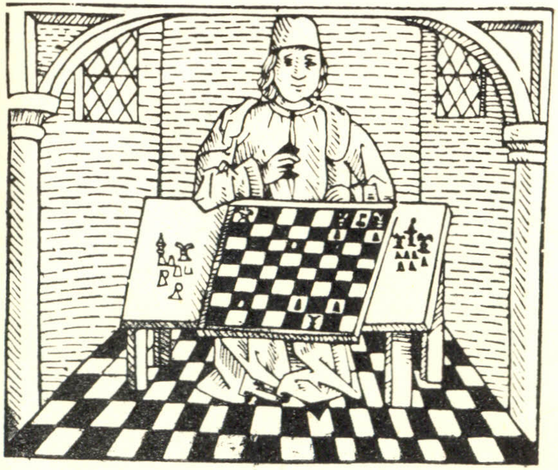
La supuesta alianza del arte constructivo con la sociedad capitalista, es el punto de partida de un nuevo motivo de protesta. Aparece entonces el informalismo, el tachismo, la pintura de acción, el arte-otro, que reniegan del pulcro, preciso y geométrico diseño industrial y proponen la pincelada manual, la salpicadura, la mancha, el pegote de deshechos, el reencuentro con lo artesanal.

Protesta que vuelve finalmente al lenguaje de los inconformistas de los años treinta: los Dadá, Surrealistas, Expresionistas. Ahora bajo las formas de los bautizados Pop, Happening, Minimal, y otros.

Un denominador común los agrupa: el abandono sistemático de los medios tradicionales y de toda actitud meditativa, suplantada por un culto deliberado y publicitado de la espontaneidad, la desesperada búsqueda de la novedad, la preponderancia del ingenio.

El Pop, levanta su protesta rescatando las imágenes populares e incluyéndolas en un contexto pictórico o escultórico. Un tubo dentífrico, una bebida refrescante, un personaje de historieta, etc. Las agranda y las ubica fuera de la calle, en el ambiente de la exposición de cuadros. Es más la simple presentación del objeto en su propio estilo conocido, pero generalmente en dimensiones anormales, que una procupación estética o expresiva personal.

Por ejemplo la imagen repetida de Kennedy y del águila americana sobre soldados en acción de guerra, mezclados entre una pintura de carácter tachista, forman un montaje que tiene mucho que ver con el montaje cinematográfico, donde la imagen se hace portadora de un oscuro mensaje protestativo. El conjunto adquiere sentido compositivo y además el color está concebido dentro de una tradición tonal, delicada, tímida. Se diría que, como el realismo socialista de los comunistas, confía más en el tema literario más o menos explicado, que en el mensaje plástico, por lo que debe señalársele una contradicción: protesta contra la guerra del Vietnam con una voz pictórica propia del siglo XVIII.



En otros casos deliberadamente se traicionan los

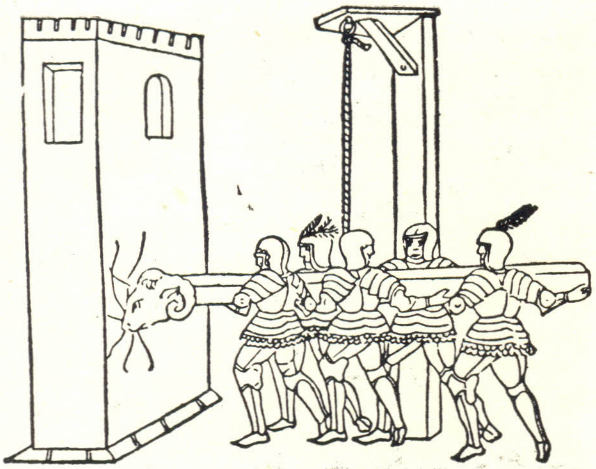
materiales con que se fabrican los objetos de uso cotidiano: una máquina de escribir de goma blanda, o un teléfono de cuero, o en una vitrina real una torta de yeso policromado. Evidente reminiscencia del surrealismo, sin ninguna intención estética. Le interesa la sorpresa sobre el espectador, que vive entre esos objetos impersonales que el diseño industrial en manos comerciales ha vendido hasta la saturación en las sociedades de consumo.

La ironía sobre tales objetos industriales, símbolo del confort burgués del "modo de vida americano" actúa aparentemente como denuncia de los artículos de consumo alienante. Se demostró que la anti-propaganda es uno de los últimos y más efectivos procedimientos de ascenso de las ventas en los productos de serie para el confort más banal. (El anti-reclame de lo malo de un cigarrillo o de una empresa de pompas fúnebres, incrementa su consumo).

Es la sistemática explotación de las condiciones reactivas del tedio, del vacío o la alienación. Digamos que se cumple una mayor lucidez en el acto alienatorio, lo cual es, en esencia, una terapéutica de longevidad del mismo.

El Pop tuvo un éxito inusitado comercial y publicitario.

El viejo y heroico planteo de los años treinta trocó su marginación en el sistema por un inteligente vasallaje a su esclerosado mecanismo de promociones, mercados y consumo. Una vez más el ene-



migo toma de los pioneros, por "debilidades de la carne", sus creativos instrumentos.

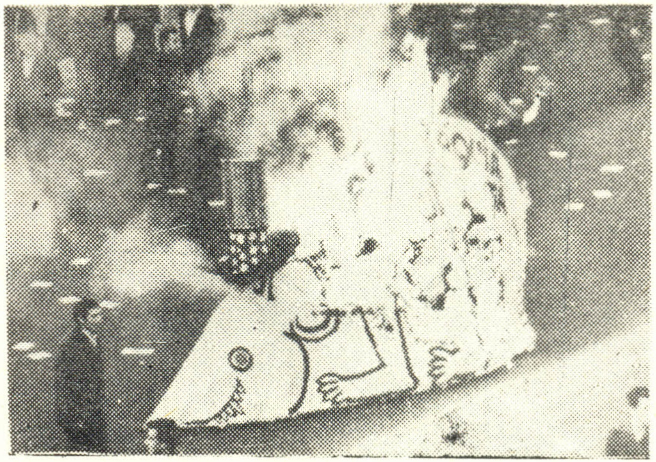
Aparece el Happening, la presentación de un espectáculo absurdo, entre teatral y circense, que al estilo de la vanguardia teatral de los años veinte, permite la intervención espontánea del público en sucesos que por supuesto están programados previamente y firmados por su autor.

Dentro de esta categoría, puede incluirse una variedad de ingeniosidades, que no trascienden más allá del recurso publicitario, y que van desde el desparramo de color en un canal de Venecia, hasta la "Menesunda" en un estadio deportivo en Montevideo, pasando incluso por la realización de una "escultura" frente al público en la sala de la Comisión Nacional de Artes Plásticas, también aquí en Montevideo y consistente en la mezcla de dos productos en un balde, los cuales al mezclarse formaban una masa que crecía hasta un metro y más por fuera del mismo balde sin otra intervención del autor que la de haber echado los productos en cuestión dentro del recipiente y esperado junto con el público ese crecimiento informe.

Más actualmente, aparece el Minimal. Se asemeja al Pop y al Happening por su actitud de broma pesada, pero en lugar de la asombrada exhuberancia de este último el Minimal opta por un lenguaje más parco, mínimo.

Entonces se hace un teatro minimal, donde el movimiento es tan mínimo que los espectadores ven

solamente inmóviles estatuas. Y el cine minimal es de acción tan mínima, que filman una persona durmiendo 8 horas. La escultura minimal tiene tan escaso volumen que se ve tan chata como un cuadro; son cuadros, los viejos cuadros posando de escultura minimal. Y los cuadros minimal son tan escuetos que no tienen ni marco, ni tela, ni forma, ni colores, tan sólo un letrero donde antes estaba escrito el título.



La actitud

El "Sistema" impone sus reglas de juego. El artista debe optar entre su libertad como creador o el conformismo. En tal alternativa, la primera es la única aceptable, pero también es el camino difícil, regado de las dificultades que la represión del sistema aplica; la segunda es la detestable, pero rodeada del confort que se otorga a los mercenarios. Una inteligente —vamos a decir mejor habilidosa— ubicación, está en lograr los beneficios de una y de otra, disfrazando ambas. Es decir, la pose del rebelde sin arriesgar el confort.

Y se puede constatar que es posible atacar al sistema sin ser por ello necesariamente reprimido en el confort. Claro que bajo ciertas condiciones, por ejemplo la de no ser efectivamente destructivo del sistema. En este caso, como todo se ha "modernizado" también el sistema ha comprendido que asimilar (hasta donde no atragante, —y ésto lo saben unos y otros—) es mejor negocio que reprimir. Y en tal equilibrio todas las partes se ven satisfechas.

La espontaneidad desde el tedio es un buen método. Obsérvese que cada actitud emancipista históricamente está precedida de una agobiante limitación y represión de sus protagonistas. Por esta razón hay niveles distintos entre el proceso insurreccional de una voluntad y el ejercicio revolucionario de su hacer.

Ahora bien, si uno de los mecanismos de esta sociedad de consumo —para la delegación del poder, los controles decisorios autoritarios, la injusticia social y la ausencia de libertad—, es un complejo compuesto de anestesia y atrofia a las potencias individuales y colectivas, es bastante claro que todos los recursos para mantener la pasividad en los roles del medio son útiles para el propio mecanismo.

De esta forma, una eruptiva "libertad" en la piel y en lo mundano, puede cumplir la doble condición de: postergar el protagonismo de la gente sobre una nueva forma de vivir y a la vez mantenerlo como bien de consumo.

Epílogo

Hemos tratado de plantear, a través del trabajo antecedente, cuales son las especiales condicionantes que la situación crítica de nuestra cultura, en este siglo problemático que nos ha tocado vivir, impone a la educación. Tratamos de mostrar asimismo, como la educación está compelida al cambio, en busca de una nueva función dentro de la sociedad, so pena de caer en la total inadecuación respecto a los requerimientos que ésta le plantea. Es así que tentamos dar la respuesta que en el plano educativo nos plantea la emergencia, con el desarrollo de un planteo pedagógico-docente, la metodología que de él se desprende y las experiencias y resultados de esa metodología volcada a la práctica.

Partiendo del análisis de la crisis de nuestro sistema cultural, vemos como nosotros, oscuros militantes de un pequeño país dependiente nos supimos capaces de plantear una nueva alternativa, esencialmente válida en su característica de ser **distinta,** que ha tratado de decantar algunas líneas de la sociedad nueva a que todos aspiramos. Pero entonces, nos vemos desembocar en otra crisis, que es en alto grado la anterior, pero que para nosotros adquiere una connotación más cotidiana y mucho más dramática. ES LA COYUNTURA CRITICA DE NUESTRO MEDIO, donde cada día cae un fetiche de los que nos ilusionaban hace dos décadas, donde paso a paso

se pierden los valores que organizaban nuestra convivencia.

Toda nuestra experiencia se vio inmersa en esta coyuntura, fue medida por ella y trató de incidirla. **Debe para nosotros ser forzoso, si queremos completar el perfil de nuestra actividad, analizar y plantear su funcionamiento y realizaciones.**

Frecuentemente se ha buscado explicar o excusar el fracaso de una corriente transformadora, o la desviación de ésta de sus objetivos, mediante el argumento de que ella ha debido actuar en una circunstancia extrema. Dicho argumento es falaz, cualquier intento de cambiar la sociedad, o un sector caracterizado de ella, deberá siempre moverse en situaciones difíciles, de crisis y ruptura. Si un sistema marcha sin fisuras, difícilmente promoverá a sus integrantes a la opción de cambio y mucho menos existirán las posibilidades para hacerlo. La validez de cualquier programa teórico, será juzgada por su capacidad de existir y concretar resultados coherentes con sus objetivos.

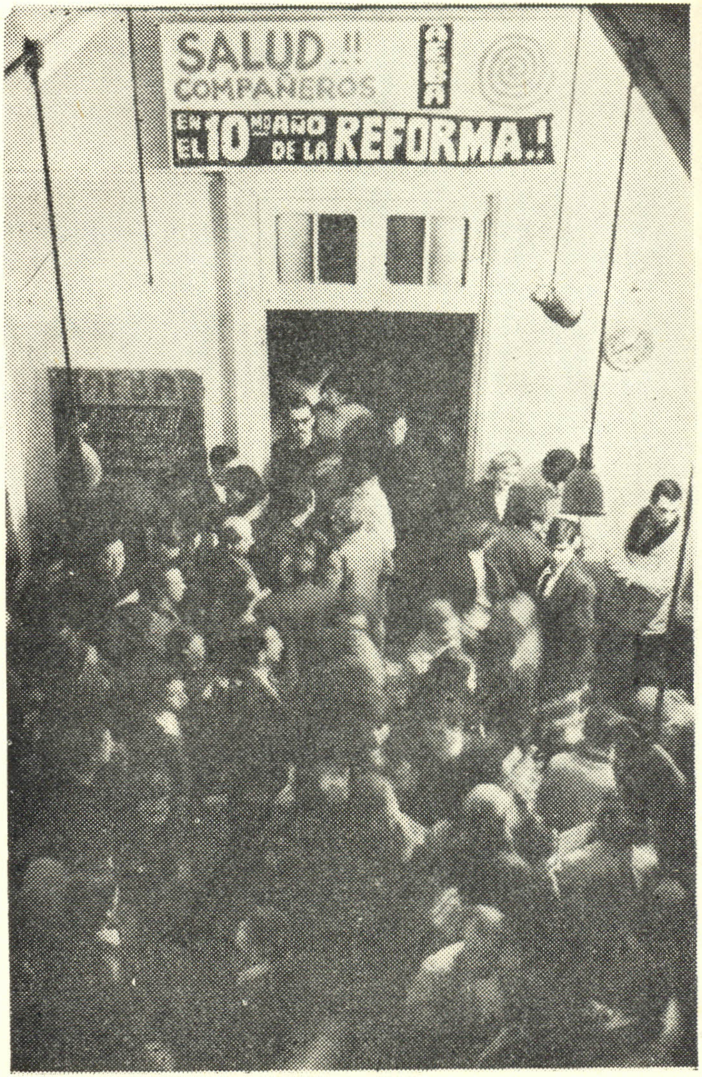
Porque creemos que nuestro planteo ha soportado esa prueba de fuego, porque se ha defendido del ataque graneado de distintas políticas reaccionarias, y ha producido resultados útiles acordes con sus criterios, es que creemos necesario, en una segunda parte de este trabajo, presentarlo en el trasfondo de los problemas que nos afectan.

En ninguna de las personas que acordaron realizar esta publicación, ni las que participaron en su

preparación, nadie en la ENBA cree que los problemas que afectan a nuestra sociedad puedan resolverse con una o muchas escuelas de Bellas Artes, ni aún adaptando todo el sistema educativo a una sociedad nueva. **Creemos sí que en nuestra experiencia existe la matriz de una metodología de actuación, capaz de desarrollarse no sólo en el plano técnico docente, sino en cada actitud de un individuo frente al medio en que está inmerso.** Porque para nosotros cada individuo es un proceso integrado, en el que cada faceta de su acción, está determinada y es determinante de ese individuo como complejo total.

Habiendo entonces decidido hacer un arqueo de lo que fue y es nuestra experiencia, para que dicho arqueo sea completo, debemos exponer y analizar las circunstancias de nuestro ambiente real y la incidencia que éstas tuvieron en nuestro accionar. Dicho análisis será la médula del segundo tomo de ésta publicación, proyectado para su aparición en los primeros meses del próximo año.

Hemos optado por plantear ese análisis en su desarrollo temporal, desde aquél lejano e idealizado 1956, donde el "como el Uruguay no hay" del slogan batllista comenzó a chirriar en forma ostensible, hasta este tormentoso 1970, donde el claroscuro de la situación crea y elimina alternativas. Dentro y a través de este desarrollo que dejamos planteado, trataremos de profundizar en los motivos de la crisis social y económica que vive el país, así como sus reales relaciones con las condicionantes que lo inci-



den desde la crisis más global de toda nuestra cultura. Veremos también de tratar las consecuencias en los hechos respecto a las actitudes de la gente, y a las estructuras en que ella se enmarca, así como el comportamiento derivado de esas actitudes y las respuestas planteadas por dichas estructuras.

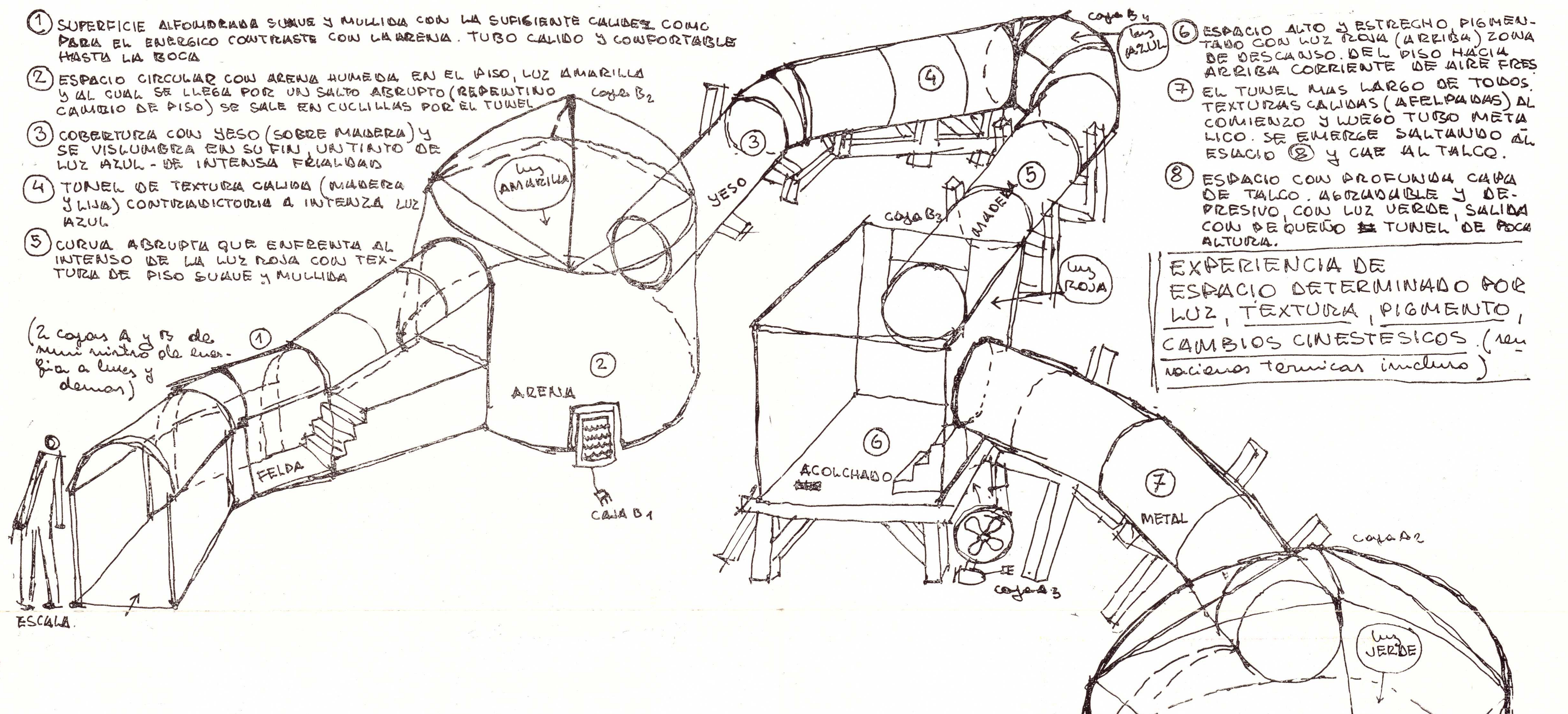
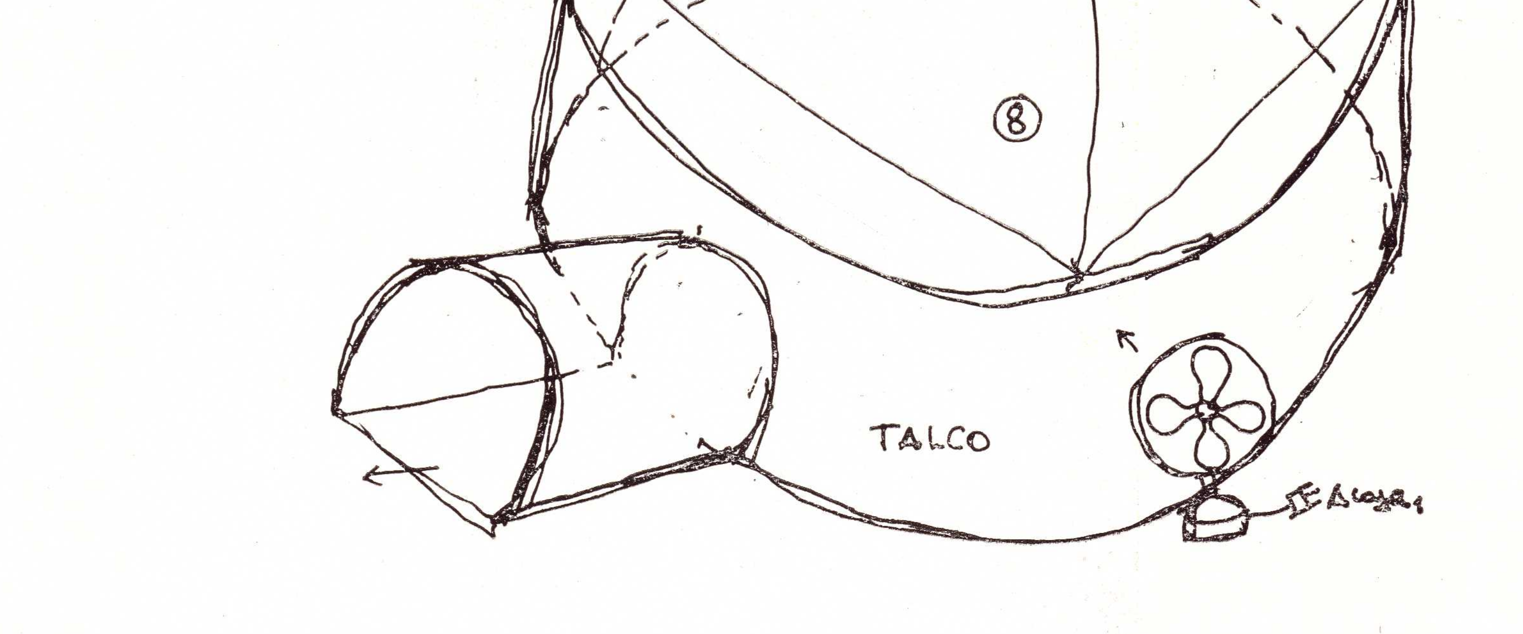
Comprendemos bien que, si nuestro planteo doctrinario es capaz de lograr alguna incidencia, el análisis derivado de la óptica que ese planteo produce, podrá ser eco de apasionadas controversias, pero sabemos también que no habremos cumplido realmente con nosotros mismos, si no dejamos totalmente expuestas todas las facetas de nuestra visión integral.

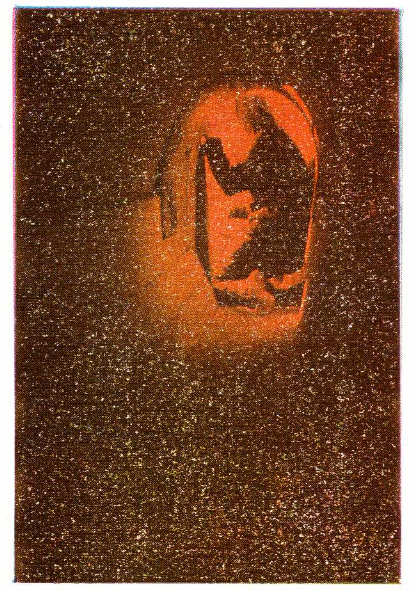
Indice general

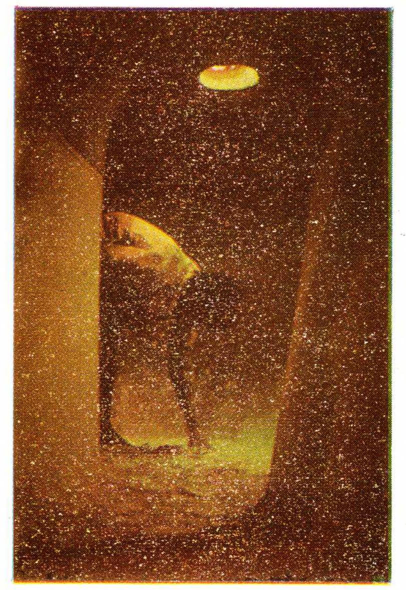
	pág.
Introducción	5
Advertencia	7
La enseñanza en nuestro siglo crítico. El marco general	9
El cambio	11
Definición global de la experiencia de la ENBA. Objetivo - contenido - método. Introducción	19
El individuo como factor eje	21
Breve reseña sobre el Plan	22
La libertad positiva para la formación creadora	25
La integración creadora del educando a su medio	35
El primer período. Propósitos y objetivos generales	41
Situación del recién ingresado	43
Metodología. Primer año	45
El segundo año	49
El segundo período	51
El aspecto programático	52
El primer ciclo	53
El segundo ciclo	54
La Escuela de Bellas Artes y el medio social	55
Escuelas experimentales	69
El desarrollismo o una nueva forma de regresión	75
De la "espontaneidad libre" al escapismo	82
Epílogo	90

Este libro se empezó a imprimir el 12 de diciembre y se terminó el 22 del mismo mes, con el esfuerzo común de estudiantes y obreros, en los talleres gráficos de IMCO, Gaboto 1918. Se utilizaron tipos Excelsior 10/10 y Romano y Bastón 12/12. Fue encuadernado por la Cooperativa Obrera Producción de Encuadernación.

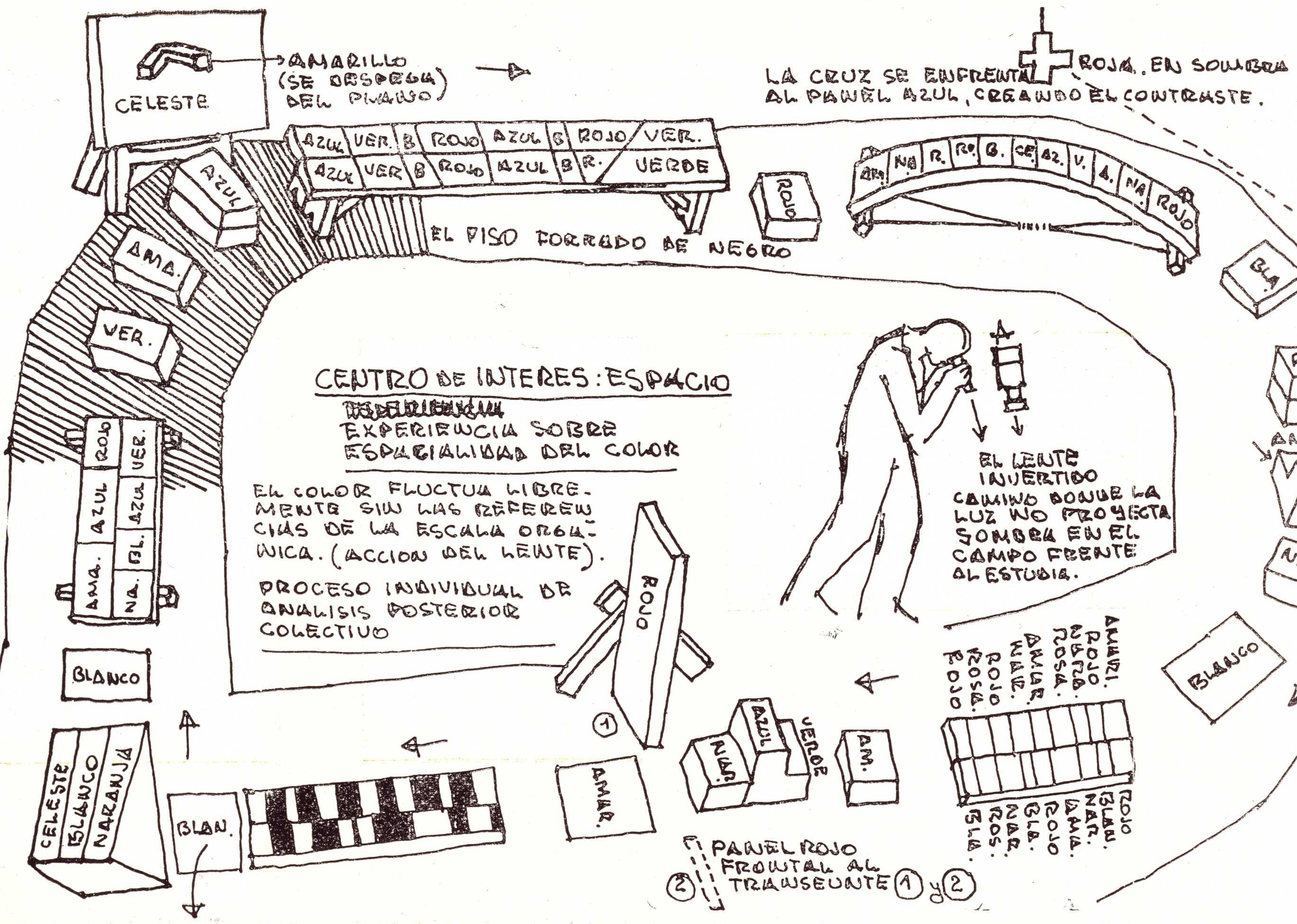
Montevideo, 1970

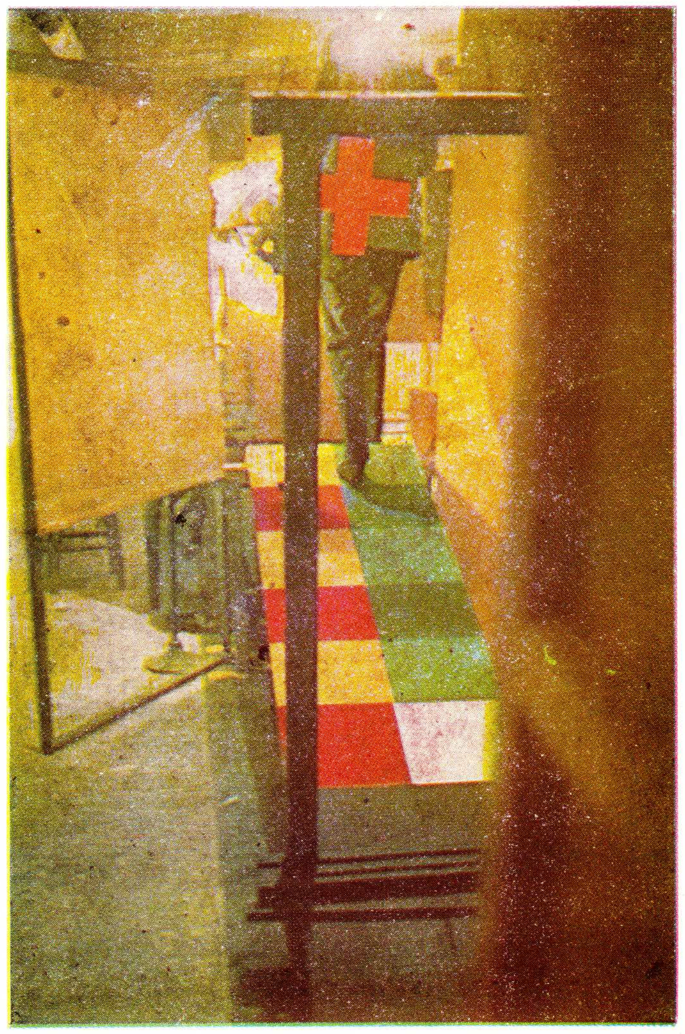




Los canales están organizados en las texturas de sus materiales de acuerdo a una forma de recorrerlos. Así es como en gran parte del proceso, la materia toma relación con la piel en una ubicación muscular dada. Por ejemplo: un tubo de metal organiza el desplazamiento del individuo en forma tal que la única manera de recorrerlo es arrastrándose por él. Ello implica que las manos y los pies tengan un registro simultáneo de lo rígido, bruñido y frío de la materia, a su vez, los codos, los hombros, caderas y rodillas, registran la forma circular y su geometría resistente. Ahora bien, el cilindro metálico desemboca en una cámara circular a un metro treinta del piso y al mismo lo cubre una capa de talco de 25 cm.. El estudiante debe literalmente arrojarse sobre el talco y violentamente tomar contacto con la deshecha corteza muelle del mismo. El contraste es tan violento, tanto en la piel como en el músculo, (y en el organismo entero que se libera de referencias sobre los límites del espacio) que el estudiante produce las más extrañas reacciones orgánicas: se eriza la piel y hay una contracción muscular que repele la indefinición y la informalidad de la nueva materia. Sistemáticamente el estudiante escapa de la cámara 8. A estas condicionantes se le debe agregar la luz que para el caso del tubo actúa con definiciones hirientes de contraste y de brillo; para la cámara, una luz pigmentada verde, cenital, que uniformiza y desdibuja. Como se comprenderá todo el trayecto está conciliado en contrastes de un profundo valor sugerente y emotivo espacial.

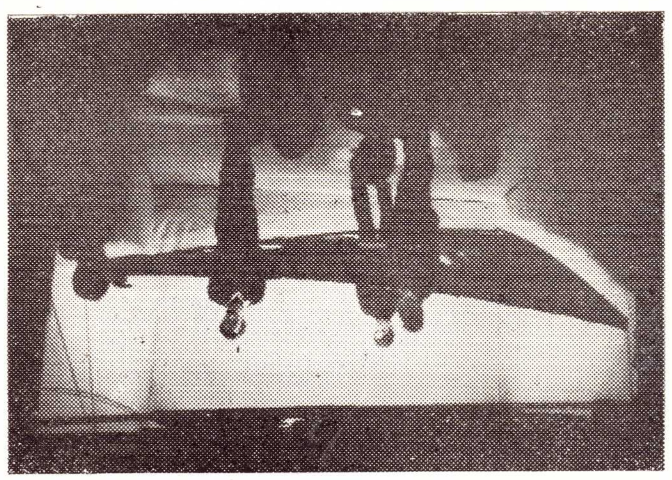


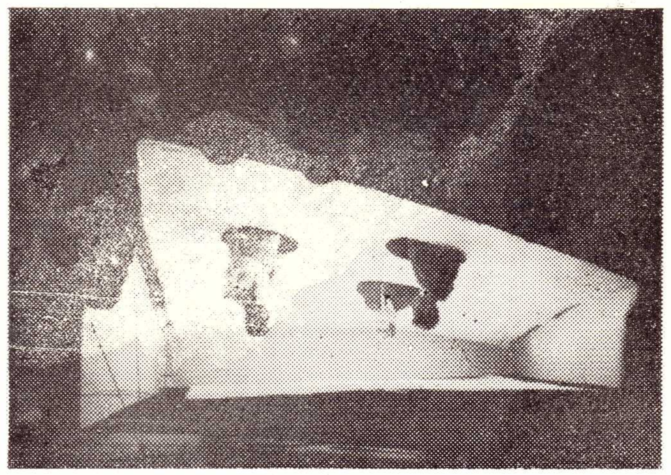
El camino organizado se convierte en un largo proceso de duda entre el desplazamiento real orgánico, y las desatadas fluctuaciones del color por contraste de temperatura. El contraste mueve libremente en el espacio los planos de color, ante la desaparición de las referencias por acción del lente interpuesto.

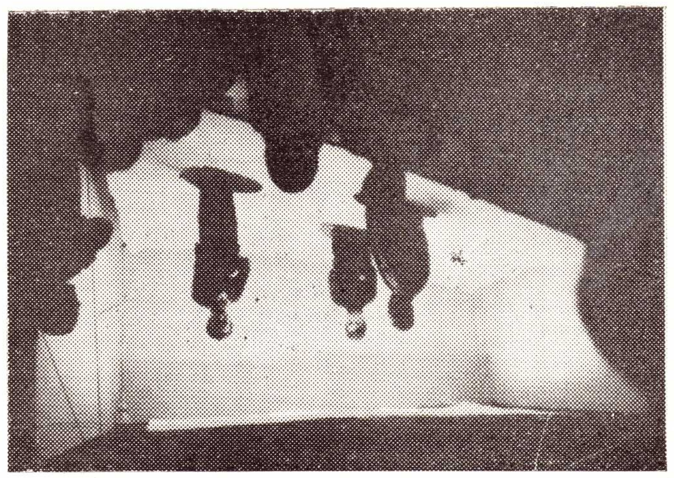


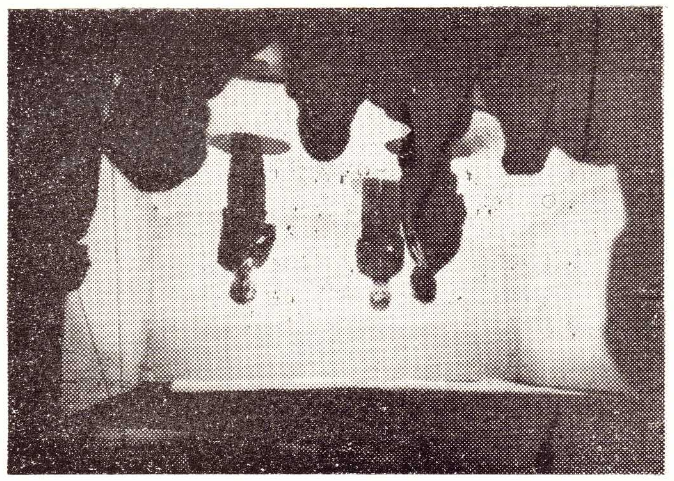
El hundimiento de un azul, o el abalanzarse sobre el transeúnte de un naranja, se convierte rápidamente en una sorprendente intranquilidad por la defección de la imagen en sus estimaciones, sin auxilio de la escala orgánica.

Acción condicionante de un piso móvil sobre el espacio.









370 M781ex Caja: 327
FI/39648
FI/39648